

ecopedagogia, ciutadania i processos d'educació
permanent i popular



Quaderns d'Educació Contínua

**ecopedagogia, ciutadania i processos d'educació
permanent i popular**

Editor
pep aparicio guadas

**Consell de direcció
i coordinació**

Tere Vila, Encarna Such Cardona, Juanma Sanchis Marqués, M. Nieves Roselló, María José Picher, Carlos Pallarés, Rosa Navarro, Pascual Múrcia Ortiz, Dolors Monferrer Ferrando, Rosa M. González Conca, Goio Fidel Sarmiento, Manuela Fuentes Martínez, Lorena Ordiñana Pérez, Iolanda Corella Llopis, Francisca Borox López, Isabel Aparicio Guadas

Coordinació i gestió OJS
Iolanda Corella Llopis

**Consell de redacció
i assessorament**

Antonia de Vita (UNIVR), Dolors Vinyoles (Escola de la Dona-Diputació de Barcelona), Inma Vilatersana, Jordi Vallespir (UIB), Antoni Tort (UVIC), Joan M. Senent (UV), Francesca Salvà (UIB), Manuel Rodríguez (UV), José Ignacio Rivas (UMA), Piergiorgio Reggio (UNICATT), Cruz Prado (ULASALLE), Anna Maria Piussi (UNIVR),

Agustí Pascual (UV), Isabel Redaño Francés (IPF), Sebas Parra (UdG), Josep M^a Navarro i Cantero (LFCOOP), Peter Mayo (UM), Vicent Mas (UA), Àngel Marzo (UB), Manel Martí Puig (UJI), Fernando Marhuenda (UV), Fernando López Palma (UB), Lícínio C. Lima (UMINHO), Colin Lankshear (JCU), Michele Knobel (MSU), Francesc Hernández Dobon (UV), Francisco Gutiérrez † (ULASALLE), Anna Gómez (UVIC), Paula Guimarães (UL), Rosa M. Falgás (ACEFIR), Pep Lluís Grau, Gloria Díaz (UB), Joan Colomer (UdG), José Clovis Azevedo (Centro Universitário Metodista IPA), Rafa Castelló (UV), Isabel Carrillo (UVIC), Marián Aleson Carbonell (UA), Xavier Besalú (UdG), Antonio Benedito (UV), José Beltrán Llavador (UV), Clara Arbiol González (UV), Vicent Aparicio (UV), Marina Aparicio Barberán (IPF), Consol Aguilar (UJI), David Abril (UIB), Loris Viviani (IPF), Mariola Aparicio Cortés (EOI Xàtiva), Mercè Morey (UIB), Diego Morollón (IPF), José R. Belda Medina (UA).

Correcció i traducció
Joaquín Martínez Ortiz
Disseny i maquetació
gap

Quaderns d'Educació Contínua. Nova etapa

Redacció, secretaria i administració:

C/. Sant Agustí, 7 • 46800 Xàtiva
tarepa.pv@gmail.com

ISSN: 1575-9016
ISSN: 2605-1796 (digital)
Dipòsit legal: V-5125-2000

Revista indexada en GeoDatos: Indexador de Geografia e Ciências Sociais
<http://www.dge.uem.br>

(Quaderns d'Educació Contínua
no es fa responsable de les opinions
dels col·laboradors de la revista.)

 **Associació de Persones
Adultes Participants**
CPPFAFRANCESCBOSCHIMORATA


L'ULLAL Edicions


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

Quaderns d'Educació Contínua ☆ **44**



Títol: La formación de las ideas 07

Autora: Victor Nubla

Tècnica: aquarel·la i tinta

Dimensions: desconegudes

Any: 2014

IPF: Institut Paulo Freire • UV: Universitat de València • UdG: Universitat de Girona • UVIC: Universitat de Vic • UJI: Universitat Jaume I de Castelló • UA: Universitat d'Alacant • ACEFIR: Associació Catalana per l'Educació, la Formació i la Recerca/Associació Europea d'Educació d'Adults • UB: Universitat de Barcelona • FDC: Desenvolupament Comunitari • UIB: Universitat de les Illes Balears • UM: Universitat de Malta • UMINHO: Universitat del Minyo • UNIVR: Universitat de Verona • ULASALLE: Universidad de La Salle • UNICATT: Universitat Catòlica de Milà • UMA: Universitat de Màlaga • UL: Universitat de Lisboa • JCU: James Cook University • MSU: Montclair State University • LFCOOP: La Fàbrica Cooperativa

carpeta

Ecopedagogia: cap a una CUIDadania planetària

Cruz Prado Rojas • 5

Sabers pedagògics altermundistes i els aprenentatges eco-reflexius: una agenda de debat per a temps incerts

Jorge Osorio Vargas • 14

Museus, pensament socioecològic i pedagogies activistes de la imaginació

Darlene E. Clover i Lauren Spring • 20

Ecopedagogia: educació per i per a la vida en temps de pandèmia

David Abril • 37

continua

El paper essencial de l'ecopedagogia en l'ensenyament de la ciutadania global i el desenvolupament sostenible

Greg William Misiaszek • 51

persones, territoris i experiències

Escola i ciutat: desdibuixant fronteres

Maje Asins, Cinta Blanch, Montse Maestre, Neus Mujal, Mar Rodríguez,

Rosa Sambola i Aida Viñas • 57

Característiques neotèniques en ecosistemes virtuals d'aprenentatge per a l'educació contínua

Beltrán Seco Villalobos • 66

Sembrant la sostenibilitat en el terreny cooperatiu.

Projectes comunitaris entorn els aprenentatges vivencials que (ens) transformen

Doris Boira • 74

Transformar des de les arrels. La participació en l'àmbit de l'alimentació

Patricia Dopazo • 82

investigació

Educació en valors per a una ciutadania global

Carlos Alberto Torres • 89

arxiu

fotografia

Forn de Barraca. L'horta de València • 103

dialògica

"Jo que vaig a contar-te...". Notes sobre memòria, territori i feminisme en un procés d'investigació militant.

Alba Herrero Garcés • 105

llibres

Pedagogia de la terra. Moacir Gadotti. Publicacions de l'Institut Paulo Freire/Edicions del CREC

Ernest Garcia • 113

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

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

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

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

Qualsevol forma de coneixement, saber... així com qualsevol pràctica d'aprenentatge es fonamenta en creences implícites i/o explícites i, a més a més, en una cosmovisió del món dominant –lectura i escriptura d'aquest mateix món que sempre és precedent de la lectura i escriptura de la paraula– que a totes passades esdevé inviable, violenta, explotadora –de la natura, dels altres éssers vivents, de les dones, els infants i la resta d'homes. Cal compondre una praxis real i fefaent d'esbrinar com s'ha construït aquest món: a favor de qui, contra qui... per, des d'aquesta lectura del món, procedir a una reescriptura del mateix, deconstruint les creences que l'han fet i procedint a la creació-construcció d'altres que possibiliten la practicabilitat de la vida i la convivencialitat de tots els éssers vivents.

En aquesta perspectiva i dinàmica, eminentment pràctiques, l'educació popular i permanent té un paper fonamental en la creació, re-avaluació i re-utilització de fermentes, conceptes i afectes i percepts que, des de l'ecopedagogia –amb una intel·ligència/saviesa ecològica, feminista, de classe..., així com un saber actuar– susciten i impliquen un doble moviment: (i) crear-construir ecopedagogies valentes i contrahegemòniques que, a la vegada, suposen una creació i/o construcció de noves maneres de ser i estar en aquest món; (ii) canviar nosaltres i les diverses iniciatives educatives per canviar l'educació, la societat i el món. I, en aquest programa-proecte-procés, com afirmava Paulo Freire, “la reflexió no és suficient per al procés d'alliberament. Necessitem praxis, o en d'altres paraules, necessitem transformar la realitat en la qual ens trobem”. I aquest doble moviment, entre d'altres dislocacions, procedeix a retirar-destituir de l'espai educatiu i formatiu, no sols, la sostenibilitat i iniciar un procés de substitució-constitució per la praxis de convivencialitat que formulà Ivan Illich.

Aquest doble moviment està intrínsecament i extrínsecament embridat; és tant la clau per a la descolonització i la transformació interna com externa: la relació amb els diversos altres, des dels altres humans fins la resta d'éssers vivents passant pels hàbitats i habitus que aquests vivents són capaços d'edificar i que afecta el sentit i el lloc de la nostra posició en el món –cadascuna de les coses, com a matèria viva, en singular i en plural i la Terra com ésser vivent són la mesura de l'home, podríem expressar invertint la coneguda frase feta, i tot atenent a les seues respi-

racions que esdevenen el seu esperit–, com la clau cordial-primordial de les iniciatives d'aprenentatge en aquests moments i que requereix un canvi doble també: per una banda el paper i la funció de la persona educadora que ha de canviar de situació i posició: envers la perspectiva reflexiva, afectiva i cre-activa (i també crítica-crítica, investigadora i emancipadora) al si d'uns llocs públics i/o comuns, en complementaritat discontinua amb les persones educandes. Per altra, ha de canviar també la situació i/o posició de les persones educandes que co-operen i co-efectuen creacions-construccions singulars i col·lectives als processos d'aprenentatge i aquestes han d'esdevenir actius-matrius educatives, ètiques i polítiques als llocs socials i institucionals.

No sols calen nivells d'aprenentatge, com assenyalàvem al número anterior, també nivells de desaprenentatge: desaprendre a desaprendre a desaprendre i que aquests tinguin no sols valor de supervivència sinó també, sobretot, de practicabilitat de vida i convivencialitat en un ecosistema natural-social; tot fent emergir els procediments, les afeccions, els esdeveniments... que formulen i actualitzen la igualtat, a priori, de totes les intel·ligències-savieses vivents que en acte es diferencien tot posant en lloc i en joc allò pensat i fet amb allò pensable i realitzable; aleshores, és quan la voluntat opera al servei de la intel·ligència-saviesa i l'educació popular permanent recombina les variables, contextos i esdeveniments tot posant en marxa amb ella els éssers actuals, en presència i en present, en òrbita i en èxode... plenament inserida en una novella alfabetització sociopolítica i ecosòfica.

Finalment, afirmar que hi ha una relació-nexe entre l'emancipació de la dona i la lluita per l'alliberament de la vida a la Terra, entre l'emancipació dels éssers vivents i la lluita per les llibertats de territoris, nacions..., entre la practicabilitat de la vida, la convivencialitat i l'emancipació dels éssers humans... i l'únic testimoniatge real, d'aquest procés-proecte-programa, és la nostra vida... Cal plantejar, des de tots els àmbits, un canvi d'afectació-percepció-conceptuació, radical, dels éssers vivents, de la Terra, de nosaltres mateixos... per esdevenir, entre d'altres qüestions, terrestres.



Ecopedagogia: cap a una CUIDadania planetària

Cruz Prado Rojas

Traducció: Rosa Navarro Piquer i Juanma Sanchis Marquès



De com un capritx de l'atzar trenca amb el dividit i excoient pensament cartesà (ciudadà no ciudadà):

Huit de maig de 2004, dia de la inauguració de cert centre veïnal en certa casa per rehabilitar en cert barri de certa ciutat... per a això es destapa una placa commemorativa de tal esdeveniment, fruit d'anys de lluita, resistència i veïnatge... denúncia de l'especulació i altres coses, suport a les persones afectades, concerts, paelles i activitats a la plaça i als carrers... relacions entre la gent del barri, un projecte comú... Però què passa?, què posa en la placa?, és per error?

“El dia 8 de maig va ser inaugurat aquest centre veïnal tenint el poder les veïnes i veïns del barri de Pumarejo per a ús i gaudi de la CUIDadania”

Va eixir així, per error, per lapsus, per atzar, però la cosa és que ací està, cristal·litzant tants debats i tantes idees sobre la nostra realitat social i les cures... Ho enxampem al vol amb la lleugeresa d'una aclucada d'ull i, com a tal, el vivim com una aclucada que ens permet ei-

xir del pensament lineal, que ens encotilla en conceptes tancats al marge de la realitat que ens circumda. No és un concepte que ens pertanga a nosaltres ni a ningú, sinó una idea, un procés obert, una possible construcció col·lectiva que espera aportacions des de diferents àmbits. A més, recodifica la nostra realitat quotidiana i política entorn de les necessitats de les persones, situant en el centre la cura de la vida com a responsabilitat social i col·lectiva. Com a tal, ho llancem perquè ressoni des de les diferents experiències i àmbits, perquè siguem capaços de deixar l'avanç d'una idea, d'un procés col·lectiu en construcció.

*Carolina Junco, Amaia Pérez Orozco i Sira del Río
CGT – Comissió Confederal contra la Precarietat*

L'estat modern no sols monopolitza la violència repressiva que garanteix el compliment de la llei, sinó que estableix els nous valors de la ciutadania “civilitzada”, que defineixen la normalitat, les maneres de pertinença social i la legitimitat del saber. “La pretesa “objectivitat” va aconseguir (i encara continua aconseguint) un rol ideològic clau en la institucionalització de les societats republicanes i laïques: va ser el discurs necessari per a exigir obediència sense el qual no haguera sigut possible establir la nova manera d'existència que les relacions de poder precisaven per a imposar els seus valors, creences i pràctiques”. (Najmanovich, 2016, p. 254).

La cultura occidental ens impulsa a veure el món d'una manera fragmentària i reduccionista. És hora de reconèixer que el coneixement científic, en el qual s'ha basat el procés de desenvolupament tradicional, no ha considerat prou les dones, els pobles indígenes i altres sectors importants de la població, com són els joves. No s'ha aprofitat el sentit ecològic i holístic innat o adquirit a través de processos educatius alternatius, ni tampoc dels coneixements empírics tan valuosos que van més enllà de la ciència. D'aquesta manera, necessitem ara aprendre noves maneres de veure la realitat que impliquen assumir els nous paradigmes amb la cosmovisió pròpia de cadascun dels pobles i ètnies.

Entre bios i polis

La proposta de l'ecopedagogia emergeix com a manifestació a la necessitat de donar-li un contingut políticopedagògic a l'acció educativa orientada a l'ambiental, tenint com a ideari l'afirmació d'una societat ambientalment justa.

En aquest sentit, ja fa temps em causava molt de soroll la paraula ciutadania, ja que expressa un pensament colonitzador i patriarcal producte del pensament modern en tots els seus extrems. La ciutadania (polis) està basada en un conjunt de drets i deures que impliquen seguretat. La paraula seguretat ve del llatí securitas, que expressa una qualitat d'estar sense cura, per la qual cosa es necessiten aquestes salva-

guardes jurídiques; no obstant això, és ací on sorgeix la incongruència amb l'ecopedagogia, ja que aquesta última està plantejada des de la vida.

No és possible canviar la societat industrial capitalista des de l'educació (neo)colonial que la feu viable. Tal com ho planteja Quijano (2000), “és la culminació d'un procés que va començar amb la constitució d'Amèrica i la del capitalisme colonial/modern i eurocèntric com un nou patró de poder mundial; un dels eixos fonamentals d'aquest patró de poder és la classificació social de la població mundial sobre la idea de raça, una construcció mental que expressa l'experiència...de la dominació colonial i... ultrapassa les dimensions... importants del poder mundial incloent la seua racionalitat específica, l'eurocentrisme” (p.201).

De les veritats del pensament modern, que s'ha entronitzat en tots els processos i institucions, la intenció política de les quals és beneficiar-se domesticant el nostre imaginari, pautant la majoria de les nostres decisions i accions. En aquest sentit, la pedagogia present en la nostra educació està al servei del sistema, amb la qual cosa aprenem a repetir les premisses que convenen per a preservar-lo. Per tant, pensar es fa subversiu perquè, com ho planteja Najmanovich (2005), pensar des d'una perspectiva vincular permet gestar preguntes i respostes molt diferents del “Jo pense” cartesià i començar a visualitzar el pensament com un “nosaltres”.

No es tracta simplement d'un pensament pluralista en relació amb les seues produccions, sinó d'un pensament plural des de les maneres de producció: pensem en, amb, junt amb el col·lectiu amb el qual convivim. És el col·lectiu qui ens permet pensar; i pensar en conjunt permet prendre decisions exercint l'autonomia amb les conseqüències polítiques que implica en un sistema injust que afecta la majoria de la població mundial. Citant a Sousa (2012), ‘de-colonialisme’ és, per tant, el procés de superació i transcendència del colonialisme del poder, del saber, de l'ésser i de la naturalesa, imprescindible per a construir un altre món rellevant.

Per a realitzar un de-colonialisme del poder, del saber, de l'ésser i de la naturalesa, un camí efectiu és propiciar un canvi paradigmàtic, com el planteja Morin (Morin i Kern, 1993), i construir una ‘educació per a la vida’ a partir d'una pedagogia de-colonial que desenvolupe la ‘descolonització ontològica, epistemològica, metodològica i axiològica’ necessària perquè les persones pensem creativament i propositivament, creant així un món biocèntric i espiritual, que ens permeta eixir d'una educació basada en la por i el control i proposant una educació que promoga la llibertat i la felicitat.

Per a posar en pràctica aquests desafiaments, és imprescindible promoure en la nostra vida quotidiana la ciutadania des dels corresponents espais pedagògics i treballar-los amb tenacitat des de la dimensió individual, grupal i social. En la proposta d'Ecopedagogia i Ciutadania Planetària (2000), proposem una sèrie d'estratègies, procediments i activitats pedagògiques necessàries per a crear i recrear dia a dia la nova ètica des del bé comú.

L'ètica és un dels temes dels quals més parlem sense comprendre els seus fonaments. L'ètica es constitueix en la preocupació per les conseqüències que tenen les accions de l'un sobre els altres, per això el social és un espai ètic. Les preocupacions ètiques no són a l'origen normatives, sinó que sorgeix i té sentit en la convivència basada en les accions que constitueixen a l'altre com a legítim altre. D'acord amb això ens preguntem: Com viure èticament? Maturana respon: per l'amor, una emoció. D'aquesta manera, l'ètica no es basa en la racionalitat, ni en normes ni en reglaments, es basa en l'acceptació amorosa de l'altra persona com legítima, és a dir, d'acord amb el plantejament de Maturana i Varela, que la seua presència és legítima sense exigències. L'amor no és un fenomen biològic estrany ni espacial, sinó un fenomen biològic, quotidià; és quotidià perquè el vivim amb la família, el veïnatge, les amistats, en el treball. (Maturana i Varela, 2004).

En el seu llibre "El grito del sujeto" Franz Hinkelammert (1998) ens proposa l'ètica del bé comú, aquella que s'experimenta en viure diàriament en un món absolutament mercantilitzat. Per a la majoria dels éssers humans "l'aplanadora del mercat", com la flama, distorsiona i amb freqüència interromp el normal desenvolupament de la vida. L'imperialisme del mercat en violar el bé comú tria els elegits i condemna els perdedors, transformant la totalització del sistema social pel mercat.

L'ètica del bé comú és una postura de resistència i propositiva, que tracta de resistir els valors mercat del consum, proposant espais de convivència on es recuperen les condicions del bé comú, que no són lleis ni normes, perquè són producte del dret positiu que està al servei del sistema. No hi ha receptes, la interpellació no és la recepta perquè respon a cada realitat, a cada moment i a l'actitud de cadascun i cadascuna. L'ètica serà l'emergència d'aquest procés constructiu i d'aquesta transformació personal.

Aquest camí en actitud d'aprenentatge cap a una altra ètica és fonamentalment un desafiament, perquè no hi ha res més arriscat que obrir camins nous, camins que cada persona ha de transitar i, pitjor encara, que ningú ha transitat fins ara. Aquest és el preu d'aquesta dimensió dinàmica, inèdita, espiritual irrepetible i sentida d'aquest caminar ètic, que per ser ètic, manca de normes de procediments i de controls.

Les condicions de l'aprenentatge són condicions intrínseques a la vida: autopoiesi, autoorganització, autonomia, relacions, cooperació i creativitat, tots aquests aspectes són inherents a qualsevol sistema viu.

Treballar pedagògicament és jugar el joc de relacions significatives i buscar l'harmonia dins de nosaltres mateixes com a condició per a ser-ho amb l'alteritat. A més, trobar sentit i congruència a cada moment del nostre existir.

Tot procés ha d'estar íntimament relacionat amb el contingut corresponent. No és el mateix un procés pedagògic centrat en la ciutadania, que una educació per a la ciutadania. En aquest cas, es requereix donar amb aquelles claus que des de l'essèn-

cia mateixa de la cura essencial conferisquen al procés els amarratges pedagògics que asseguren les metes educatives.

Claus de la cura essencial

Ja vam abordar la cura essencial que, presa en el seu sentit més ampli, reforça la vida, vetla per les condicions fisicoquímiques, ecològiques, socials i espirituals de la Terra, que permet la seua reproducció i la seua ulterior evolució. En termes ecològicopolítics, a la cura se l'ha anomenada “sostenibilitat”, paraula tan vulgaritzada i de la qual s'ha abusat en l'actualitat. (González, 1999) Claus a les quals em referisc:

- Promoció de la vida
- Equilibri dinàmic
- Correspondència harmònica
- Ètica integral
- Racionalitat intuïtiva
- Consciència planetària

Promoció de la vida

Els processos educatius que hem d'impulsar per al desenvolupament sostenible tindran sentit en la mesura en què ajuden a conservar, promoure i fomentar la vida del nostre planeta Terra. Aquesta és la raó del dinamisme i de les relacions processuals.

El nostre planeta Terra d'uns anys ençà ha sigut vist com un únic organisme viu. Capra (2008) ho va assenyalar amb tota claredat. “La consciència que la Terra és un sistema viu, constitueix en els nostres dies una extraordinària experiència mística que modifica en profunditat les nostres relacions amb la Terra. El planeta no sols bull de vida, sinó que també sembla estar viu per dret propi. Gaia, com un ésser viu planetari, constitueix l'eix central de la profunda consciència ecològica que en definitiva és una consciència espiritual.

Aquesta presa de consciència ecològica, espiritual i còsmica és la primera clau de les nostres accions humanes que, fins i tot a escala gaiana, han d'iniciar-se amb passos xicotets, tangibles i concrets. El procés pedagògic és aquest caminar quotidià que cerca, promou i fomenta la vida. En el quotidià, que és el xicotet, emergeix la similitud i la diferència, allí en el xicotet, podem veure la humanitat de la humanitat, en la fragilitat i potència que això representa. (Castañeda, Mendoza i Taborda, 2019).

Equilibri Dinàmic

Un profund respecte per la saviesa de la naturalesa fonamenta la clau de l'equilibri dinàmic. Els models lineals propis de la ciència newtoniana “no resulten molt útils per a descriure la interdependència funcional dels sistemes socials i econòmics.

El reconeixement no lineal de tota la dinàmica de sistemes és l'essència mateixa de la consciència ecològica". (Capra, 2008, p. 432).

La interconnexió no lineal dels sistemes vivents ens proporciona la clau per a l'organització equilibrada i dinàmica del social, l'econòmic i l'ecològic. Augmentar desproporcionadament qualsevol de les tres variables, portarà inexorablement al desequilibri de tot el sistema. Això explica perquè el desenvolupament econòmic ha de mantenir una recuperació contínua i dinàmica dels recursos naturals i ha d'estar en funció del benestar social. Fonamentats en aquesta saviesa integral de la naturalesa, s'afirma hui dia que la meta ha de ser un desenvolupament econòmicament viable, socialment just i ambientalment adequat.

L'amarga experiència de societats abocades a un desenvolupament desequilibrat ens demostra patèticament com aquest "desenvolupament econòmic" implica la destrucció dels altres elements vitals per a la compressió harmònica dels innumbrables ecosistemes del nostre planeta. Tots aquests ecosistemes "es recolzen en un equilibri dinàmic basat en processos cíclics i fluctuants. El creixement econòmic i tecnològic per ser massa lineals, resulten destructius i conseqüentment interfereixen en l'equilibri natural, per la qual cosa, com sabem, tard o d'hora provocaran danys molt seriosos en el desenvolupament equilibrat de l'univers". (Capra, 2008, p. 25).

Convergència harmònica

Una tercera clau bàsica de dimensió pedagògica per al desenvolupament sostenible, la constitueix la correspondència harmònica entre els elements que integren tant els éssers vius com els inanimats.

Resulta obvi que el creixement desproporcionat, que porta al consum irracional, provoca desajustaments que pertorben greument l'harmonia del nostre planeta Terra. "No podem manejar el planeta al nostre antull o des de la dimensió d'interessos purament econòmics, sinó que hem d'integrar-nos harmoniosament en els seus sistemes d'autoorganització". (Capra, 2008, p. 432) Però aquesta correspondència harmònica requereix una ètica planetària, a la qual ens referirem de seguida, i la urgència d'implementar noves formes d'organització política i cultural.

La cultura dels pobles antics d'acord amb la seua cosmovisió és el testimoni més fefaent de "com aquests pobles vivien en harmonia simbiòtica amb la Terra viva". (Devereux, 1991, p. 25). En aquesta convergència harmònica caben dos puntualitzacions: La necessitat de crear i recrear permanentment relacions de reciprocitat i coordinació i l'estudi necessari de les diferències, atés que són aquestes les estimuladores i provocadores de les relacions convergents.

La consciència sobre aquesta influència formativa i, alhora, el reconeixement que aquest poder simbòlic és col·lectiu, convoca a l'obertura de pensament cap a altres

causacions formatives no lineals. (Castañeda, Mendoza i Taborda, 2019)... En aquesta recerca d'harmonia caldrà una major vibració i vinculació emocional a la Terra. Aquesta dimensió ecològica profunda coadjuvarà a la posada en pràctica de la correspondència harmònica.

Ètica integral

Tant l'equilibri dinàmic com la convergència harmònica requereixen una nova ètica; una ètica integral, de la cura i del bé comú, que en poques paraules significa “un canvi profund de la mentalitat, els conceptes i els valors”. (Capra, 2008, p. 11). La crisi actual, com s'ha repetit reiteradament, no és només una crisi individual institucional, no és només la mala distribució i consum de béns, sinó una crisi de valors i de destinació de la humanitat.

“Com a individus, com a membres d'una civilització i com a ecosistema planetari hem arribat a un moment crucial, a un punt decisiu”. En aquestes condicions les actuals societats no són, ni estables ni sostenibles. (Capra, 2008, p. 15). Resulta evident que aquesta pertorbació ètica es manifesta hui dia amb claredat meridiana en:

- El desequilibri entre el pensament i el sentiment, la contradicció entre cos i ment no permet que funcionem com una unitat integral.
- En la contradicció entre els valors proclamats i el comportament quotidià, que escindeixen la vida dels individus i de les institucions.
- La preferència pel coneixement racional sobre la consciència intuïtiva, que porta a la fragmentació i especialització deshumanitzadores.
- L'explotació dels recursos naturals, que es tradueixen en l'espoliació, destrucció i mort del nostre planeta Terra.

L'ètica planetària només serà viable si aconseguim desenvolupar una consciència ecològica, totalment d'acord amb la saviesa intuïtiva que sobrepassa els mers coneixements biològics, químics o econòmics. Per a dimensionar el nou paradigma social hem d'anar més enllà del tradicional enfocament científic reduccionista i mecanicista. Dins d'aquesta nova dimensió un imperatiu ètic de la política actual és preservar les condicions que facen possible en el present i en el futur l'existència mateixa de la vida.

Teixidora de mons, l'ètica del possible és obertura a escenaris desitjables de llibertat de creació, capaç de redefinir voluntats i proposar inusitades maneres i formes d'estar en el fluid continu i potent de la vida. Ara bé, “El subjecte encarnat gaudeix del poder de la creativitat i de l'elecció, però ha de fer-se càrrec del món que ha co-creat” (Najmanovich, 2005, citat a Castañeda, Mendoza i Taborda, 2019, p. 42).

Racionalitat intuïtiva

El desenvolupament econòmic s'ha constituït en un dels elements pertorbadors més evidents de la sostenibilitat en les nostres societats. L'economia clàssica, fonamentada en el capital i el treball que porta a una producció i consum desajustats, està provocant la destrucció “un a un dels sistemes de defensa de l'organisme planetari i del teixit social”. (Morín i Kern, 1993, p. 33) La tecnociència és, així, nucli i motor de l'agonia planetària.

Els beneficis de la falsa racionalització s'han tornat totalment irracionals i atemp-ten amb la màxima gravetat sobre la humanitat, la qual sentim abocada a la catàstrofe. “La raó que ignora els éssers, la subjectivitat, l'afectivitat, la vida, és irracional... La vertadera racionalitat coneix els límits de la lògica, del determinisme, del mecanisme; sap que l'esperit humà no pot ser omniscient, que la realitat comporta misteri”. (Morín i Kern, 1993, p. 198).

Aquesta clau és fonamental per a enfocar pedagògicament la nova economia inherent al desenvolupament sostenible. S'ha de buscar una economia que tinga en compte, no sols els factors clàssics de capital i el treball, sinó a més un conjunt de factors i diferències, atés que són les diferències les estimuladores i provocadores de les relacions convergents.

En aquesta recerca d'harmonia caldrà una major vibració i vinculació emocional a la Terra. Aquesta dimensió ecològica profunda és la que coadjuvarà a la posada en pràctica de la correspondència harmònica. Ara, per als éssers humans encarnats, la vida quotidiana és lloc de producció de sentit, és un món viu, en el qual es treballa, s'estima i es pateix, és el lloc de la trobada subjectiva; no és possible la quotidianitat sense interacció, per això en aquest entramat de sentits ètic-estètics, el polític emergeix com a capacitat vinculant amb el món social i l'univers, en el món de la vida, els subjectes s'encarnen, són mare i pare, germà i germana, filles, parella, veïns, veïnes, tenen nom i vida, estan units pels vincles filials, socials i amorosos i és en aquest compartir on la compassió pot ocórrer, com acompanyar, estar amb l'altre. (Castañeda, Mendoza i Taborda, 2019).

Dins d'aquesta nova dimensió tal com ho planteja Maldonado en el seu treball “Política més temps = igual biopolítica”, el fonament de la política en l'actualitat, la raó estètica de ser de la política és, en efecte, la cura i la preservació de la vida, del bon viure. En definitiva, és una invitació a reinventar la política des de la dinàmica de la preservació present i futura de la vida. (Maldonado, 2018).

Consciència planetària

Si la terra com assegura Lovelock és un organisme viu, un sistema de vida integrat, dinàmic i intel·ligent, requereix de part nostra una comprensió igualment viva, dinàmica i planetària.

Hem d'arribar a la consciència d'estar vivint planetàriament, de manera que l'ésser humà es vincule amb els altres éssers, i encaixe plenament en la quotidianitat, coneixent-se a si mateix, els altres, sentir-los i estimar-los. Hem de parlar amb la Terra, entendre-la, experimentar-la. Hem de submergir-nos en ella, viure amb ella, participar en el seu desenvolupament, ser part integral d'ella. Hem d'aconseguir plena consciència de la nostra existència planetària.

“No són les armes les que vencen els ànims, sinó l'amor i la generositat” Spinoza (1640)

Referències bibliogràfiques

- CAPRA, F. (2008). *El punto crucial*. Editorial Troquel.
- CASTAÑEDA, S., MENDOZA, R. y TABORDA, M. (2019). *Aprendizaje en la vida cotidiana: una experiencia ética, estética y política*. (Rizoma). Universidad De La Salle de Costa Rica.
- DEVEREUX, P. (1991). *La tierra inteligente*. Ediciones Martínez Roca.
- GONZÁLEZ, E. (1999). *Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe*. Revista tópicos en educación ambiental. 1 (1), 9-26.
- HINKELAMMERT, F. (1998). *El Grito del Sujeto*. Editorial DEI.
- JUNCO, C., PÉREZ, A. y DEL RÍO, S. (s.f.). *Hacia un derecho universal de ciudadanía (sí de ciudadanía)*. http://www.caesasociacion.org/feminismo/ficheros/derecho_universal_cuidadania.pdf
- MALDONADO, C. (2018). *Política más tiempo igual biopolítica*. Ediciones Desde Abajo.
- MATURANA, H. y VARELA, F. (2004). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas el entendimiento humano*. Editorial Lumen Humanitas.
- MORÍN, E. y KERN, A. B. (1993). *Tierra Patria*. Editorial Kairós.
- NAJMANOVICH, D. (2016). *El mito de la objetividad*. Editorial Biblos.
- NAJMANOVICH, D. (2005). *Estética del pensamiento complejo*. Andamios. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62810202>
- PRADO, C. y GUTIÉRREZ, F. (2000). *Ecopedagogia i ciutadania planetària*. Publicacions de l'Institut Paulo Freire/Edicions del CREC.
- QUIJANO, A. (2000). *Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina*. En Lander, E. (Ed.) *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales—perspectivas latinoamericanas*. (201-245). CLACSO.
- SOUZA, J. (2012). *La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del “buen vivir”/“-vivir bien” y la construcción pedagógica del “día después del desarrollo”*. Campina Grande-PB, Brasil.

Sabers pedagògics altermundistes i els aprenentatges eco-reflexius: una agenda de debat per a temps incerts

Jorge Osorio Vargas¹

Traducció: Rosa Navarro Piquer i Juanma Sanchis Marquès



La nostra proposta d'aprenentatge eco-reflexiu obri camp a debats paradigmàtics en l'àmbit de les pedagogies, que s'articulen provisòriament amb corrents de pedagogia crítica col·ligades a moviments socials altermundista (Osorio, Rubio, 2018). A través d'aquestes pedagogies es produeixen noves i valedores aproximacions entre la dimensió dialògica de l'aprenentatge eco-reflexiu i els enfocaments de complexitat en l'educació (Moreno, 2016). Afirmem que existeixen convergències (i inter-suports) de "l'enfocament" de l'aprenentatge eco-reflexiu amb les pedagogies crítiques (Cabaluz, 2015). Existeixen condicions de sobres per a entendre aquest pont: les qüestions socioecològiques estan íntimament relacionades amb la dialèctica cultura-poder-saber, que és el centre de la reflexió de les pedagogies crítiques en l'actualitat. L'aprenentatge eco-reflexiu també suposa el qüestionament de totes aquelles formes d'ecoensenyaments que es redueixen a l'ús instrumental de les consignes ecopolítiques. Ho entenem com una pràctica dialògica, a través de la qual s'analitzen críticament els diversos discursos polítics, culturals i tècnics, que configuren l'agenda socioecològica global i les maneres dominants de socialitzar-la i debatre-la amb la ciutadania.

Des de les nostres pròpies pràctiques sabem que els-les educadors-es que faciliten l'aprenentatge eco-reflexiu han d'alliberar-se de la presó de l'hiperconeixement tècnic estandarditzat per a desenvolupar pràctiques pedagògiques que organitzen diàlegs de sabers culturals des de la base, assumint una condició de "facilitadors-es públics i convivencials" (Illich, 1975) i que des de modalitats disruptives (o neoparadigmàtiques) processen radicalment conceptes com "poder", "política democràtica" "ciutadania", "transició ecològica col·lectiva", entre altres (Morin, 1990). I d'aquesta manera contribueixen a la generació de dinàmiques polítiques constituents², a través d'accions col·lectives perquè el saber configure identitat i voluntat de transformació.

És important reconèixer els termes en els quals s'ha produït aquest recent procés: un factor clau és que els moviments socials que anomenarem altermundistes han desenvolupat una proposta metodològica que en l'educatiu han reconegut l'"aprenentatge eco-reflexiu, crític i global", com l'episteme de l'ecologia de la transformació, usant l'expressió de Mark Hatthaway i Leonardo Boff en el seu llibre *El Tao de la Liberación* (2014).

Els moviments altermundistes coordinen les seues propostes i articulen formes de col·laboració i acció

¹ Professor de la *Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso (Chile)* y del Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la *Universidad de Playa Ancha (Chile)*.

² Un atribut clau de la Ciutadania és el seu atribut (auto)constituent. (Osorio, Rubio, 2018)

en tots els nivells en els quals es discutida l'agenda global de la sostenibilitat planetària. Una dada important és la transversalitat d'aquesta agenda, que orienta i dona sentit integrador a molts moviments sectorials, que en el passat actuaven d'una manera particular, sense arribar a tindre una capacitat de manifestació global, que respectant la diversitat posa l'accent en els girs civilitzadors que requereixen les societats i el planeta per a enfrontar el futur. Conceptes com justícia ecològica i el “futur del planeta just i sa” com a drets estan a la base de noves formulacions sobre l'anomenat “desenvolupament” (hui redefinit a Amèrica Llatina com a Bon Viure des de les matrius de convivència i cura de les comunitats indígenes i dels moviments pro-comuns. En aquest context, ens plantegem el tema dels actors del canvi, això és, dels subjectes que poden desenvolupar una nova manera de fer ciutadania democràtica, des dels marges de “l'establert”, des de les lluites contra les discriminacions, des de moviments de dignificació i de defensa de drets humans, des de la “indignació” i la resistència.

Aquests moviments han formulat una “pedagogia política”, variable segons les modalitats d'actuació de cada organització, que ha tingut com a àmbits de desenvolupament l'opinió pública i la incidència en les agendes polítiques globals (per exemple, davant la transició climàtica i més recentment la seguretat humana per l'impacte de la pandèmia de la COVID 19).

En aquesta “pedagogia política” el tema de la “subjectivitat” és un aspecte clau, que recuperem com a discursos i pràctica en l'aprenentatge eco-reflexiu. Es tracta de restablir un sentit emancipador dels processos d'apoderament ciutadà, entesos com el desenvolupament de recursos cívics i metodològics per a “fer política”, generar coneixements, potenciar els sabers i aprenentatges que es produeixen en les lluites democràtiques, i que requereixen lideratges inclusius, organitzacions participatives, aliances amb organitzacions democràtiques de la societat civil i la permanent i necessària “ponderació radical-pragmàtica” en la definició d'acords, consensos i associativitat amb la diversitat d'actors que té la política del moviment altermundista.

Des d'aquestes perspectives, la matriu altermundista de l'aprenentatge eco-reflexiu es configura en les següents coordenades:

- Entendre els processos socials i humans des d'una òptica de complexitat en els quals concorren diverses matrius de necessitats humanes, el desenvolupament de capacitats tant cognitives, com afectives, organitzatives, conviencials i de “cura”, i un repertori ampli de maneres d'organitzar les accions col·lectives (Osorio, Rubio, 2018).
- Concebre la política com un corrent de vida que s'expressa en xarxes socials i en lideratges democràtics i inclusius, i del desenvolupament dels quals sorgeixen sabers, que es distribueixen socialment i constitueixen el poder ciutadà.

³ En aquest context, la nostra reflexió pedagògica es veu desafiada tant a participar en un debat epistèmic-disciplinar, d'abast cultural i acadèmic, com a fer-ho en el debat polític de prevalença tecnoliberal i extractivista.

- Sustentar l'habitabilitat humana i la seua connexió planetària des d'una cultura de la Cura, que en les seues dimensions d'ètica pública redimensiona “l'ètica moderna de la justícia” convergint totes dues cap a una ètica de “ciutadania”, que integra les ètiques de la polis amb les del “món de la vida” (Boff, 2002).
- Desenvolupar una teoria política que redimensione la democràcia com un espai humà deliberatiu, de proximitat, igualitari en les seues relacions de gènere i “despatriarcalitzat”, fecundat per la pràctica del reconeixement, la reciprocitat i el respecte a les diverses maneres de ser-amb-altres, de viure la sexualitat i d'habitar el “món de la vida”.

Com a conseqüència d'aquestes opcions i mapes d'actuació eco-reflexives s'han entrecreuat (no sense tensions) l'“educació ambiental” promoguda per grups defensors de territoris d'alta biodiversitat davant la penetració de la indústria extractivista i la pedagogia política dels moviments altermundista³. En la nostra Amèrica Llatina la convergència més proactiva s'ha produït en el camp de les pràctiques de l'Educació Popular (Osorio, 2018), que és el nostre context de treball més directe i des del qual podem identificar algunes definicions (sempre sotmeses, s'entendrà, a una contínua posada al dia en el marc de l'agenda de debat que volem proposar en aquest article):

- L'aprenentatge eco-reflexiu potencia, des del paradigma de la complexitat, el debat sobre pedagogia crítica que se centra en qüestions de ciutadania i construcció democràtica, comunicabilitat emancipatòria i diàleg cultural.
- L'aprenentatge eco-reflexiu impulsa la reflexió pedagògica a implicar-se en els debats ètics i culturals que afecten la ciutadania postindustrial i els seus desafiaments de construir una ètica de responsabilitat enfront dels problemes ecològics que posen en risc la sostenibilitat ambiental, social i econòmica del planeta.
- L'articulació entre pedagogia crítica i l'aprenentatge eco-reflexiu s'estableix en un programa “d'aprenentatges dialògics i multiculturals” que generen una nova política educativa en la “societat del coneixement”, donant lloc a una visió educativa convergent amb un projecte epistemològic que no resisteix el coneixement tecnoextractivista del neoliberalisme predominant, i valora políticament la diversitat de sabers i pràctiques que es desenvolupen en processos de desenvolupament local i comunitari i que estan en la base de les seues maneres de relacionar-se i gestionar els seus béns, els comuns naturals i culturals. L'aprenentatge eco-reflexiu es nodreix de les matrius sapiencials d'abast cultural i polític, com és l'enfocament del Bon Viure de les comunitats indígenes del nostre continent.

- L'aprenentatge eco-reflexiu és afí amb la incertesa, a l'ordre inèdit, el camp del virtual i els futurs “inèdits possibles” usant l'expressió de Paulo Freire: incorpora la pluralitat axiològica i la diversitat cultural en la formació del coneixement i la transformació de la realitat.
- L'aprenentatge eco-reflexiu és un “saber-fer” interpretatiu dels continguts i les modalitats d'acció dels educadors (es) i de les seues relacions amb els participants del procés educatiu i amb les agències institucionals que el desenvolupen. Cosa que implica explicitar:
 - a) els mitjans, llenguatges i repertoris que s'utilitzen per a descriure la realitat i tirar endavant les accions,
 - b) els “sistemes d'apreciació” que s'usen per a analitzar problemes, alçar interpretacions i avaluació de les “converses” que es desenvolupen en l'acció educativa,
 - c) les teories interpretatives de l'acció; i
 - d) les actuacions institucionals que emmarquen la pràctica professional.

Des de la perspectiva de l'aprenentatge eco-reflexiu és clau explorar el paper de les institucions educatives en la transició a una societat globalitzada. Els canvis que s'estan desenvolupant en l'àmbit dels modes de producció modifiquen els horitzons tradicionals concebuts per a la transformació educativa, plantejant-se la pregunta per la capacitat real de les institucions educatives existents per a enfrontar els desafiaments d'una “societat de risc”, desenvolupar una màxima potenciació de la creativitat social i mobilitzar axiològicament la justícia ecològica en el planeta.

Creiem que una estratègia “de complexitat” per a enfrontar tals desafiaments implica pensar en transformacions educatives que reconeguen el factor incertesa de la condició social actual, la colonització tecnocràtica del “món de la vida” i les pràctiques constituents dels sabers de resistència (altermundistes). I és per aquests desafiaments globals que les pedagogies crítiques i transgressives –l'aprenentatge eco-reflexiu entre elles– estan en plena “disputa” de narratives i de pràctiques. No és possible pretendre constituir un pensament monolític davant la significació multívoca dels canvis que es viuen i de les noves preguntes que tals transformacions plantegen a l'educació. El punt medul·lar és construir pedagogies que suscitin la necessitat de pensar en nous horitzons i orientacions per a la pràctica educativa en tots els espais i escales ecosocials, a partir de “certituds en construcció permanent”, sense recórrer a textos totals i tancats, on el centre del seu saber-fer estiga en la constitució plural de subjectes generadors d'accions col·lectives de transformació i d'acords ètics produïts en converses ciutadanes inclusives i participatives (Osorio, Rubio, 2018).

En suma, l'aprenentatge eco-reflexiu:

- ha de plantejar-se la desconstrucció de les relacions de poder en les institucions públiques, educatives i culturals i crear dispositius pedagògics democratitzants.
- ha de revitalitzar la democràcia com a horitzó cultural i com a conjunt de procediments per a resoldre pacíficament els conflictes com a condició de sostenibilitat del desenvolupament humà.
- ha de ser permanentment recontextualitzat, construint no sols un llenguatge crític, sinó també un llenguatge de possibilitats, d'articulació entre actors socials diversos, promovent xarxes d'intercanvi d'experiències professionals i de producció de coneixements i enfortint el poder dels educadors (es).
- ha de constituir-se com una esfera pública, oberta als discursos i als imaginaris dels diversos actors socials que participen en les institucions ciutadanes dels educadors, fent emergir en ells un lideratge públic i influent.
- ha de propiciar una expansió de l'autonomia moral i impulsar els subjectes a enfrontar responsablement els dilemes ètics que afecten el conjunt de la societat: medi ambient, justícia de gènere, inter i multiculturalitat, entre altres.
- ha de ser dialògic, construït i recontextualitzat permanentment a través de la presentació de cruïlles; polèmic i impulsor de l'acció interpretativa dels subjectes.
- ha de reconèixer que els educadors i les educadores han d'arribar a ser subjectes d'accions transformatives, com a professionals reflexius i posseïdors de sentits pràctics de totalitat, no obstant això, basats en coneixements locals.
- ha de proposar valors, suggereix accions i maneres d'intervindre socialment sobre l'ordre prevalent per a aconseguir la seua transformació; elabora finalitats, objectius i continguts i proposa maneres de concretar-los.
- ha de construir discursos oberts i mòbils, davant de programes tècnics tancats en les seues pròpies i invariables certituds.

Referències bibliogràfiques

BOFF, Leonardo (2002). *El Cuidado Esencial*, Madrid, Trotta

CABALUZ, Fabián (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas*, Santiago de Chile, Editorial Quimantú.

- HATHAWAY, Mark, Boff, Leonardo (2014). *El Tao de la Liberación. Una ecología de la transformación*, Madrid, Trotta.
- ILLICH, Iván (1975). *La Convivencialidad*, Barcelona, Editorial Virus. Disponible en: https://www.viruseditorial.net/paginas/pdf.php?pdf=la_convivencialidad-prueba.pdf
- MORIN, Edgard (1990). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Siglo XXI*, Paris, UNESCO. Disponible en : <http://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEdudelFuturo.pdf>
- MORENO, Alberto (2016), *Educación y Caos*, Santiago de Chile, JUNJI Ediciones . Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/306259386_Caos_y_Educacion_del_insipido_orden_escolar_al_sabroso_caos_educativo
- OSORIO, Jorge (2018). *Educación comunitaria-popular y pedagogía de lo común: itinerarios, tensiones y huellas freirianas*, en Osorio, Jorge (Editor). *Freire entre Nos. A 50 años de la Pedagogía del Oprimido*, La Serena, Nueva Mirada Ediciones. Disponible en : https://www.researchgate.net/publication/328253938_Freire_entre_Nos_A_50_anos_de_Pedagogia_del_Oprimido
- OSORIO, Jorge, Rubio, Graciela (2018). *Participación y Educación Ciudadana desde los Movimientos Sociales: una perspectiva latinoamericana*, Revista Lusófona de Educação, 42, 95-109. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/331501311_Participacion_y_Educacion_Ciudadana_desde_los_Movimientos_Sociales_una_perspectiva_latinoamericana

Museus, pensament socioecològic i pedagogies activistes de la imaginació

Darlene E. Clover i Lauren Spring, Universitat de Victoria, Canadà

Traducció: Manuela Fuentes Martínez



Introducció

La literatura que s'elabora en el context de l'Antropocè reconeix allò que Janes (2009) anomena “constel·lació de qüestions que amenacen la sortida pròpia de la vida humana i del planeta” i ofereix diverses resolucions possibles a aquesta condició tan terrible (p. 26). Sorprenentment, o potser no, com discutirem en aquest article, els museus “rarament, si mai han estat discutits” en aquesta literatura, porten Janes a concloure que la seva irrellevància davant la justícia i el canvi ambientals “és una qüestió de registre” (p. 26).

De la mateixa manera, fins fa ben poc, els museus han estat exclosos dels discursos de l'aprenentatge al llarg de la vida i, especialment, de l'educació ambiental d'adults. Tot i això, aquestes institucions són protagonistes pedagògiques importants, encara que complexes, en el panorama mundial. La conservació tant de la natura com de la cultura humana són funcions centrals, però, els visitants acostumen a visitar aquestes institucions més sovint per aprendre sobre alguna cosa, ja siga història, estètica, ciències, naturalesa o fins i tot d'ells mateixos (per exemple, Gordon-Walker, 2018; Marstine, 2006). És a dir, com va argumentar la UNESCO (1997, p. 4), els museus són “en primer lloc, llocs d'aprenentatge” i aquest propòsit s'ha ampliat amb els anys amb la creació de departaments d'educació o aprenentatge, així com les seves connexions amb artistes (programes d'artistes en residència) i organitzacions comunitàries que donen servei a diverses poblacions. Mitjançant l'aprenentatge informal, l'educació no formal i formal i estratègies de compromís comunitari que se centren en les seves exposicions d'objectes, artefactes, diorames, imatges, obres d'art, textos explicatius i altres dispositius narratius i visuals, els museus configuren, construeixen i mobilitzen activament el coneixement (per exemple, Gordon-Walker, 2018; Hall, Evans & Nixon, 2013; Whitehead, 2009).

A més, les exposicions museístiques estan “dissenyades intencionadament per estimular la imaginació i la creativitat dels seus espectadors” (UNESCO, 1997, pàg. 6). I Solnit (2014) ens recorda que “la destrucció de la terra es deu en part... a un fracàs de la imaginació” (pàg. 14).

Tenint en compte la varietat d'activitats educatives i d'aprenentatge, les connexions de la comunitat i l'artista i les seves capacitats de visualització i narrativa imaginatives, es podria suposar que els museus serien considerats fonamentals per abordar els problemes pressupostos de l'Antropocè. No obstant això, els estudiosos ens recorden que les pràctiques de coneixement dels museus poden ser profundament problemàtiques. L'evidència demostra que han estat còmplices tant per defensar com per promoure les hipòtesis ideològiques i epistemològiques que ens han portat a la nostra actual crisi estatal (per exemple, Alberti, 2008; Janes, 2009;

Machin, 2015). Uns altres insisteixen en la necessitat de veure les nostres institucions artístiques i culturals públiques com a “gegants adormits” (Janes & Sandell, 2019, pàg. xxvii).

Els museus tenen uns extraordinaris poders d'adaptació que els han permès créixer i fins i tot evolucionar al llarg de les dècades. És aquesta capacitat la que permet a aquestes institucions transformar-se en agents de canvi amb “el potencial per donar forma a un món més sostenible, equitatiu i just” (p. Xxvii).

En aquest article ens centrem en com els museus com les institucions públiques responen pedagògicament a l'Antropocè. Com estudiosos i professionals del museu, situem aquestes institucions com a “zones de contacte”, cosa que significa que les reconeixem com a espais plens de pràctiques que reforcen el status quo per igual, com a llocs de possibilitat i imaginació, les tòniques que necessitem per alimentar el canvi (Trèvol i Sanford, 2016). El nostre recorregut per aquesta complexitat comença amb una discussió d'algunes de les qüestions convencionals ideològiques i epistemològiques més problemàtiques que il·luminen la complicitat històrica i contemporània dels museus en la perpetuació de la injustícia socioecològica. A continuació, compartim diversos exemples de Zimbabwe, Anglaterra i, més particularment, del Canadà on estem ubicats, per il·lustrar com els museus estan educant de manera imaginativa i crítica en àmbits formals, no formals i informals. Tot i que molts museus públics continuen els seus tradicionals recorreguts de complicitat epistemològica i resistència al canvi, hi ha energies pedagògiques valentes, iniciatives creatives i innovadores i estratègies contrahegemòniques que fan canviar el panorama. Afirmem que són actes pedagògics del “possible” que participen en la creació d'una ciutadania més compromesa i amb coneixement i, per tant, amplien les nostres consideracions sobre com és l'aprenentatge al llarg de la vida i on es desenvolupa l'Antropocè.

Museus, complicitats ideològiques i epistemològiques

L'educador ecològic Evans (2012, p. 3) sosté que hem “desencadenat un malabarrisme de ‘sistemes’ de poder i d'explotació d'auto-perpetuat i que es reforcen”, que ha posat en perill les societats humanes i totes les altres formes de vida a tot el planeta.

Aquests sistemes són, de fet, supòsits ideològics i epistemològics interconnectats, basats en sistemes mantinguts i perpetuats a través de les nostres pràctiques educatives, socials i polítiques i per les nostres institucions artístiques i culturals. En aquesta secció analitzarem l'esquema d'actuació dels museus i, per tant, perquè serien considerats “irrellevants” en un món que, de fet, necessita desesperadament que totes les seves institucions públiques exerceixen funcions pedagògiques per al canvi socioambiental.

Per començar, potser el més evident, els museus porten llegats d'elitisme. D'una banda, l'elitisme ha permès una pedagogia didàctica generalitzada, una pràctica de

“contar” basada en una creença profunda en la seva superioritat inequívoca del coneixement i l'autenticitat en termes del que diuen al món sobre ell mateix. Aquest elitisme es nodreix darrere d'una façana acurada de neutralitat i objectivitat, un pretext per “desvincular-se de la política del món real” (Phillips, 2011, p. 8). Aquesta parella d'elitisme privilegiada amb les seves façanes d'imparcialitat han estat tan efectives que els museus són els més fiables de tots els nostres coneixements construint i legitimant institucions (per exemple, Alberti, 2008; Gordon-Walker, 2018).

Per a Janes (2009), aquests dispositius han obtingut un “compromís tant moral com pràctic” un compromís que aquestes institucions públiques haurien d'haver tingut “amb el món en què operen” (p. 13). De fet, els museus estan molt lluny d'allò neutral. Estan creats per a despertar supòsits problemàtics i el que Code (2003) denomina “epistemologies del domini” que transmeten públicament de manera intencionada, activa i força imaginativa al públic. Una epistemologia ideològica generalitzada del domini practicada tradicionalment i encara avui en dia molt viva és el patriarcat.

Les investigacions mostren com es porten a terme múltiples pràctiques de representació i narració amb hipòtesis masculinistes autoservidores que reflecteixen visions històriques i actuals del gènere a la societat i legitimen binaris basats en el valor de la superioritat i la inferioritat, concretament de la naturalesa masculina-femenina i humana (per exemple, Bergsdottir, 2016; Clover & Williamson, 2019; Machin, 2008; Pollock, 1988). Tot i que existeixen molts exemples punyents, un d'excel·lent prové d'un estudi de Machin (2008) que va utilitzar una lent feminista per explorar les galeries d'història natural del Museu de Manchester, Regne Unit. Va trobar parcials androcèntrics a totes les pantalles; “Els exemplars masculins dominaven els exemplars femenins pel que fa al nombre, a les postures i a les posicions en què es mostraven i en la quantitat i l'estil del llenguatge utilitzat en el text interpretatiu” (pàg. 54). Tant per mitjà dels museus d'imatge com del llenguatge canalitzen epistemologies patriarcals de dominació, opressió i explotació que són absorbides pels visitants tant conscientment com inconscientment.

Sobre la base de les qüestions anteriors, l'avenç de la ideologia neoliberal capitalista patriarcal, també s'incorpora al museu de diverses maneres. Narracions històriques explicades a través d'objectes, textos i representacions, com diorames en museus canadencs, de manera repetida, contribueixen al romanticisme de relats masculinitzats, d'extracció de recursos naturals, com ara la tala, la pesca, la mineria, l'expansió agrícola i la fabricació.

Aquestes potents narracions patriarcals hegemòniques de l'edifici nacional eviten il·lustracions del seu impacte devastador sobre el medi ambient. De la mateixa manera, estan desconnectats de diorames d'àmbits naturals verges. Pedagògicament, això actua com el que Alberti (2008) anomena “il·lusionisme” on la “minuciosa ver-

semblança del diorama” allunya les activitats humanes de l’impacte ecològic sobre la resta de la natura per fer o permetre veure una realitat legitimada particular (p. 76). A més, museus com el Museu d’Història del Canadà, Tate Modern i el British Museum mantenen col·laboracions amb la indústria del combustible fòssil. A partir d’aquesta relació, els museus reben finançament i “direcció” i les grans indústries del petroli obtenen així una façana de responsabilitat corporativa (Coalition of Museums for Climate Justice, 2018; Serafini i Garrad, 2019).

Tornant a la pràctica del distanciament, creant museus d’història natural o simplement situant la història natural en un pis d’una institució i la cultura humana en un altre, els museus conreen directament “configuracions oposades de natura /cultura” i creen binaris divisius entre la humanitat i la resta de la natura (Alberti, 2008, p. 81). A més, aquesta separació o segregació d’artefactes (coses fetes pels humans) que des del món natural es basa en el que anomenem jerarquització de judicis de valor feministes (per exemple, Bergsdottir, 2016; Clover i Sanford, 2016; Machin 2008). Dit d’una altra manera, segregar no és una acció neutra ni objectiva, sinó un acte de privilegi de la història de la humanitat –i en particular d’alguna humanitat– sobre el món natural que té un paper de posada en escena en el rerefons de l’activitat humana. Però l’actual crisi climàtica ens mostra clarament que: “la història natural i la història humana estan més entrelaçades que mai. Els éssers humans s’han convertit en una força de la natura. No es pot separar els humans o la societat de la naturalesa i la natura no sols ens proporciona informació sobre els antecedents en ella de l’acció humana”(Chakrabarty, 2019, p. 15).

Igual que la separació humans-terra no són cap accident, tampoc, sosté Alberti (2008), va ser un accident que les expansions colonials mundials “van ser combinades amb la fundació i l’expansió sense precedents dels museus” (p. 76). Un dels mitjans pel qual els museus practicaven el colonialisme era mitjançant exhibicions de “caps de trofeu... símptoma del paper central que jugava la caça” en els temps colonials (p. 76). Aquesta caça particular era un esport, una masculinitat de la capacitat colonial que mostrava un descontent flagrant per a altres formes de vida. Però potser encara ha estat més perjudicial la complicitat museística en l’epistemicidi de coneixements i cultures indígenes. Quan s’inclouen a la pantalla, la vida dels indígenes és sovint visualitzada com “congelada en el temps, relíquies del passat, sense que es mostren segles de canvis socials, domèstics i econòmics” (Trofanenko, 2006, p. 53). Les històries de creació indígena també són etiquetades com a “mites” i juxtaposades (llegiu-les “corregides”) amb panells que expliquen la ciència “real” que hi ha al darrere del món. Hi ha una exclusió flagrant a més dels descobriments que donen llum a les pràctiques indígenes d’elaboració de medicaments i a altres capacitats de coneixements científics “reals” sobre el medi ambient (Emeagwali i Shizha, 2016). Anar pel camí de l’epistemicidi és l’exclusió cultural de les pràctiques i obres d’art indíge-

nes. S'han reduït durant dècades a categories de mera artesanía (versus “belles arts”) o simplement artefactes religiosos o rituals, així que aquestes riques pràctiques estètiques han estat disminuïdes i infravalorades. I mai no es veu el paral·lelisme amb molts quadres religiosos europeus, que de fet van ser encarregats amb propòsits de veneració similars.

Aquests són només alguns exemples de la inseparabilitat problemàtica entre la ideologia i la pedagogia de la creació de coneixement als museus. De fet, simplement hem tocat la superfície de com aquestes institucions utilitzen una varietat de visuals, imatges, diorames, objectes, representacions i les seves capacitats de narració de contes per ensenyar-nos què és important veure, conèixer, entendre i creure i així valorar el món i nosaltres mateixos. Hi ha milers de museus a tot el món que visiten diàriament milions de persones que, com hem apuntat anteriorment, absorbeixen conscientment i inconscientment aquestes injustícies. Això no vol dir que les persones facen i no puguin qüestionar-se el que veuen o se'ls diu, però, com vam assenyalar, l'autoritat del coneixement del museu els confereix una legitimitat extraordinària.

Tenint en compte el que acabem d'exposar més amunt, no és d'estranyar que els museus fossen considerats com a molt irrellevants per a un món que necessita saber eixir d'un desastre catastròfic socioeconòmic. Tot i això, aquesta no és tota la història. Dins d'aquestes institucions, hi ha col·lisions entre pràctiques normatives i formes més radicals d'intervenció pedagògica. Responent a les intenses pressions dins i fora d'aquestes institucions, molts van llançant els grillons de la neutralitat per convertir-se en llocs de transformació social i ecològica (per exemple, Janes i Sandell, 2019; Phillips, 2011). Els museus obren espais pedagògics de contra-narrativa, dissenyant activitats d'educació formal i no formal i espais d'aprenentatge informal que permeten a les persones reflexionar, desafiar, parlar, descobrir i reimaginar la nostra relació amb el planeta i els altres.

Recursos museístics i Antropocè

Per entendre els rols innovadors que intenten exercir els museus, és important situar-los en les diverses accions d'educadors que estan treballant per preparar-se i d'altres per implicar-se en el que Evans anomena “accions orientades a la sostenibilitat” per abordar la crisi provocada per les nostres pròpies institucions humanes i els seus sistemes de poder (pàg. 3). Aquestes accions són interconnectades de tres maneres possibles.

La primera és simplement una crida a espais públics més pedagògics on la gent es pugui ajuntar per aprendre. Biesta (2012, p. 684) va assenyalar una greu davallada dels llocs públics la qual cosa afirma que perjudica tant la democràcia com la creativitat.

La segona acció és per a dur a terme pràctiques que impliquen i estimulen la consciència crítica promovent el diàleg entre diferències, fomentant preguntes que

ens puguen portar a veure i actuar més enllà del nostre món capitalista i colonial que actualment forma part del nostre sentit comú (per exemple, Trèvol, d'Oliveira Jayme, Hall & Follen, 2012). Per a Klein (2014), això significa proporcionar oportunitats per adonar-se de les lluites aparentment disperses... La lògica fa pensar que es reduïrien les pensions, es racionarien els aliments, es controlaria l'assistència sanitària abans d'augmentar els impostos sobre els rics; és la mateixa lògica que explotaria el fons de la terra per obtenir els últims vapors de gas i les últimes gotes de petroli, abans que fer un canvi cap a les energies renovables (pàg. 59).

La tercera acció es centra en la imaginació. Parlant directament sobre la crisi ambiental com a pràctica de la “violència lenta” - Nixon (2011) argumenta que hem de desplegar més “l'agilitat imaginativa” si volem adonar-nos de les amenaces com el canvi climàtic que sovint és imperceptible (pàg. 5). Se centra en narradors que ens proporcionen narracions infundades amb una força emocional que interromp les epistemologies del domini que manté un problemàtic imaginari social. Per a Arundhati Roy, això significa “explicar les nostres pròpies històries, sense deixar-nos rentar el cervell amb altres prefabricades” (citada a Clover, 2012, pàg. 54). Merleau-Ponty (1968) es fixa més en les arts visuals i argumenta que “només a través de l'art ens podem confrontar amb les paradoxes de veure i el secret... aquesta és la base no només del visible, sinó també de l'invisible” (pàg. 83). Els educadors de persones adultes que expliquen sobre el medi ambient parlen d'això com l'imaginari polític i ecològic resistent, un procés mitjançant el qual es pot pensar políticament i críticament els problemes ambientals i reimaginar-los creativament (per exemple, Clover et al, 2012).

De fet, els museus estan ben dotats per respondre a aquestes accions. Molts disposen d'una gran quantitat de recursos físics públics, com auditoris, aules i espais de taller per a la confecció d'art que poden servir per a que la gent es reunisca i dialogue. (Lyons i Bosworth, 2019). En segon lloc, l'objectiu principal dels museus és utilitzar el seu espai i diferents instruments per educar el públic amb les seves exposicions. Es tracta d'instruments “d'aprenentatge informal d'adults de lliure elecció” (Johnson, 2020, pàg. 9) que inclouen una sèrie de representacions visuals i narratives que funcionen com el que Steeds (2014) anomena “jocs de força... per influir en el públic” (pàg. 29). Per a Hall, Evans i Nixon (2013) les representacions són les forces educatives socialment més potents del nostre temps, perquè quan representem ens crida alguna cosa l'atenció que s'allotja en la nostra consciència i en les nostres imaginacions. En tercer lloc, molts museus exposen obres d'artistes que mostren històries relacionades amb els esdeveniments i canvis sorgits al seu temps, interpretant-los i representant-los de manera visual, poètica, narrativa i amb actuacions que fomenten el pensament més enllà de les restriccions de la simple lògica i el llenguatge (Trèvol, 2017, pàg. 303). En quart lloc, els museus tenen connexions amb grups comuni-

taris, organitzacions no governamentals i professionals que poden interactuar. Finalment, com dèiem anteriorment, els museus gaudeixen d'un altíssim nivell de confiança pública. Tot i que això pot resultar problemàtic, com hem estat veient. És una posició que es pot utilitzar com avantatge sempre i quan es decideixen fer les coses de manera diferent.

Visualitzar i educar el canvi

Les teòriques culturals feministes Carson i Pajaczkowska (2001) ens recorden que les representacions són poderoses perquè són “vistes” i la vista més que qualsevol altre sentit és “considerat evidència, veritat i fet” (pàg. 1). A més, la vista estableix “una relació particular amb la realitat, en què es considera visual” (pàg. 1) que és problemàtica, però igualment, en el cas d'aquest exemple tot açò es desenvolupa, quan és un espai de confiança com un museu.

Un exemple recent que il·lustra el poder de “veure” alhora que respon a la crida “d'agilitat imaginativa” de Nixon (2011) esmentada anteriorment, és el *Projecte Antropocè*. Aquest esforç –part de la pel·lícula, part de l'exposició del museu– va ser la culminació d'una col·laboració del fotògraf Edward Burtynsky i de les cineastes Jennifer Baichwal i Nicholas de Pencier. El trio va viatjar a tots els continents (excepte l'Antàrtida) per filmar i fotografiar “tecnofòssils” de tot tipus (estanys de sanejament, mines, abocadors –la “firma” indeleble, fonamentalment, de l'època “humana”) (Galeria d'Art d'Ontario, 2017). La pel·lícula associada amb el projecte es va estrenar al Festival Internacional de Cinema de Toronto el setembre del 2018 i les exposicions de fotografia immersiva que es van exposar a la Galeria d'Art d'Ontario de Toronto i a la National Gallery d'Ottawa poques setmanes després. Les fotografies a gran escala resulten estèticament atractives, ja que les composicions semblen existir en algun lloc entre la figuració i l'abstracció. Burtynsky va argumentar que hi havia una certa pedagogia crítica en el nucli d'estes exposicions. Les imatges visualment impressionants estan dissenyades per atraure als espectadors i mantenir la seua atenció el temps suficient per a que es produisca una certa tensió, fins que un mateix siga finalment incapaç d'apartar els ulls de la destrucció que la nostra espècie ha causat amb la nostra complicitat individual i col·lectiva. El sentit de sorpresa i meravella que aquestes fotografies infonen ajuda a assegurar que l'exposició en el seu conjunt siga de naturalesa “reveladora i no acusadora” (Galeria d'Art d'Ontario, 2017). Els artistes també van tractar de crear una “dialèctica d'escala” permetent als espectadors “acostar-se” a certs aspectes d'aquestes grans fotos en què, mitjançant l'ús d'una aplicació de iPad, els espectadors podien viatjar del macro al micro a mesura que els aspectes de les imatges cobraven vida en forma de vídeo i les entrevistes amb persones que resideixen prop i de vegades depenen d'aquests vastos llocs per guanyar-se la vida van ajudar a complicar el missatge (“Antropocè”, 2018). La irò-

nica controvèrsia, és clar, és que els mateixos espectadors dels iPads que utilitzaven per activar aquest important aprenentatge, funcionaven amb bateries de liti, els elements clau de les quals s'extreien de les mines representades en algunes de les fotografies exposades.

Una altra característica clau de l'exposició van ser les instal·lacions de Realitat Augmentada (AR). Mitjançant l'ús d'iPads, els visitants podien “activar” el que semblava ser un gran cub (que en realitat contenia milers d'imatges específiques “fotogramètricament mapejades en un volum virtual”) per a ser transportades virtualment a un altre temps i lloc a mesura que les imatges que representaven a les espècies en perill d'extinció (l'últim rinoceront blanc mascle de nord, un enorme avet Douglas i una impressionant pira funerària de 10.000 ullals d'elefant confiscats que van ser incendiats a Nairobi) cobraven vida davant els seus ulls (“Antropocè”, 2018).

Canvi d'idioma

A més de les imatges, “el llenguatge... és un dels principals instruments de què disposen els museus per crear significat i intervenir missatges” (Ferguson, MacLulich & Ravelli, 1995, p.106). Un excel·lent exemple de canvi d'idioma al servei del canvi climàtic prové del Museu Reial d'Ontario (ROM) a Toronto. Donant-li voltes a l'afirmació de Rainbow i Lincoln (2003) que “per saber el que s'està perdent ... és necessari saber què és el que hi ha ací en primer lloc” (pàg. 11), la ROM té ara textos explicatius molt diferents als d'abans a la seva galeria de biodiversitat. Els títols i panells que un any enrere eren descriptors extremadament neutrals i el contingut i context dels diorames i les pantalles, han adquirit un to molt difícil i més activista. Al títol de l'entrada d'aquesta galeria que es troba només començar la visita es pot llegir: “La vida en crisi”. Els textos també fan servir lletres majúscules per fer visibles explicacions succintes però clares de la complicitat de la humanitat en el canvi climàtic i el seu impacte. Per exemple, “Els éssers humans estan causant tant l'extinció d'espècies individuals com la destrucció d'ecosistemes sencers. Les temperatures estan augmentant gairebé el doble de ràpid a l'Àrtic que a la resta del planeta”. Si bé la pràctica és bastant didàctica, és un canvi important per a la ROM perquè ha entrat en la contesa de la política del canvi climàtic i ha pres partit. A més, tot i que aquesta galeria és diferent de les “galeries culturals”, també és indicativa d'un procés de connexió dels humans amb el món natural, de nou, d'una manera altament política.

Ensenyar els poders de discerniment

Encara que de cap manera és tan freqüent com l'aprenentatge informal i l'educació no formal, una altra forma amb els quals els museus eduquen és associant-se amb institucions d'educació formal per dissenyar cursos. Centrant-se específicament

en la resposta a l'Antropocè, la Tate Modern de Londres (Regne Unit) va facilitar un curs titulat *L'art i la violència lenta*. Aquest curs de cinc setmanes es va basar directament en el llibre de Nixon (2011) *"Slow violence and the environmentalism of the poor"* i en la seva idea que no tenim la percepció crítica necessària per veure la insídia de les seqüeles "invisibles" de la guerra i, per tant, el seu lent però violent impacte en els pobres, les dones i el medi ambient. Concretament, el curs va utilitzar l'exposició *Conflicte, Temps, Fotografia*, una sèrie de fotografies de paisatges secs, àrids o despullats d'activitat i vida humanes per il·lustrar aquesta "presència absent" i per fomentar el diàleg sobre què és el que estructura la nostra capacitat de ignorar o oblidar. Emprant l'ús d'altres obres d'art i els seus poders de narració i visualització, també es va convidar als participants a entaular converses sobre, per exemple, els "béns comuns" enfront dels "recintes", el dret a accedir a la terra, i la salut i l'abundància de la naturalesa i les enormes implicacions davant la propietat, la privatització i el control de la terra de formes que alienaven a les persones dels aliments i els mitjans de vida. Al posar el poder de l'estètica, els objectes i les col·leccions al servei del canvi climàtic, el museu va proporcionar un espai visualment imaginatiu i que convidava a la reflexió.

Unint la comunitat i la indústria

Potser el tema ecològic que més divideix al Canadà avui en dia és el projecte d'energia de "sorres petrolíferes". No obstant això, en lloc de romandre neutral i apartat, un petit museu en Kitimat, Columbia Britànica va decidir animar la comunitat a utilitzar el museu com un conducte per fer preguntes provocatives i difícils i canalitzar-les directament a la indústria.

El museu de Kitimat està situat a la terminal d'un projecte d'oleoducte molt controvertit per a transportar milers de barrils al dia de "betum diluït des de les sorres petrolíferes d'Alberta a través de les cadenes muntanyoses Rocalloses i de la costa, els rius de fresa del salmó i els territoris indígenes" i en superpetroliers per ser embarcats a bord per a la seva refinació a través de passatges extremadament estrets i perillosos (moles de peix, remolins, tempestes) (Bell & Clover, 2017, pàg. 23). El personal del Museu Kitimat va demanar als ciutadans i artistes locals que els ajudaren a crear una exposició que explorara el tema de la producció d'energia de forma creativa i des d'una varietat més beneficiosa per a tots. (Bell et al, 2017).

El personal del museu també va recollir preguntes de la comunitat sobre la producció d'energia i qüestions socials i ecològiques, que van agrupar en temes com l'economia, l'activisme i el risc i les van presentar als funcionaris tant de govern com de la indústria del petroli i l'oleoducte perquè donaren les seues respostes. La iniciativa de l'oleoducte s'ha retirat de la taula.

Desafiament espectacular

Basant-se en l'anterior i tractant el mateix tema, el museu Haida Gwaii de la Colúmbia Britànica va crear una poderosa exposició activista titulada *Thanks but no Tanks*. Per crear l'exposició, van demanar representacions d'artistes nadius i no nadius per produir una mostra radical "d'oposició a l'oleoducte proposat i a l'augment del nombre de petroliers a la costa del Pacífic de la Columbia Britànica" (Leichner 2013, n / p). Aquesta desafiant pràctica d'activisme cultural representatiu que va entrar de ple en la crisi era plena d'obres contundents i satíriques, una barreja multimèdia de fotografia, dibuixos animats, pintures i poesia que juxtaposava les oportunitats econòmiques concebudes pel govern amb les veritables amenaces socio-ecològiques (des dels vessaments fins a les drogues) que presentava l'oleoducte. L'exposició també va incloure una col·lisió de declaracions d'oposició de la gent gran, nadius d'una banda i els defensors de l'oleoducte de l'altra. El museu va utilitzar l'exposició com a plataforma per animar les discussions de la comunitat, que podien ser acalorades, i per desenvolupar activitats de teatre popular que continuen generant consideracions sobre el nostre ús del petroli (Bell et al, 2017).

Defensa minera

Els museus de Canadà i Anglaterra no són els únics que es dediquen a l'activisme. El Museu Mutare de Zimbabwe és un exemple de com els museus s'estan allunyant del seu paper d'educadors autoritzats i entrant en complexos mons colonial-ecològics per defensar els drets humans i permetre que parlen els anomenats "sense veu". Un cop més, el mètode utilitzat va ser la creació col·lectiva d'una exposició sobre la mineria de diamants perquè servira de fòrum públic d'idees, diàleg, qüestionament i promoció (Chipangura, en premsa). L'exposició es va organitzar en el context de la descoberta històrica, de gran actualitat, de diamants en Chiadzwa (Zimbabwe) el 2006 i el posterior i actual desplaçament de les comunitats que viuen a la zona. Titulat *Ngoda (Diamants): La Riquesa Sota Els nostres Peus* l'exposició va visualitzar i va relatar les suposicions sobre la relació entre la comunitat i les mines, fent visible les seves lluites diàries però no contades. "L'exposició es va centrar en els esdeveniments que van conduir a la descoberta de diamants de superfície per la comunitat de Chiadzwa, la regularització de les activitats mineres per part del govern i el desplaçament de les comunitats indígenes" (Chipangura, en premsa). Chipangura (en premsa) sosté que el Museu Mutare "es va convertir sobtadament en un centre neuràlgic de l'educació d'adults", un espai de qüestionament crític sobre la salut humana, així com del neocolonialisme, ja que els vilatans van utilitzar l'exposició per defensar els seus interessos, perquè els funcionaris governamentals deroguessin la decisió de declarar "zones protegides" a alguns sectors de la comunitat de Chiadzwa, un reflex de les anteriors lleis colonials destinades a mantenir confinats als africans, que van causar patiments i penúries indicibles a molts.

Desfer el llegat colonial

L'innovador Informe sobre *La Veritat i la Reconciliació* publicat el 2015 al Canadà ha posat èmfasi que “els museus... com a llocs de memòria pública i història nacional, tenen un paper fonamental que desenvolupar en la reconciliació nacional” (pàg. 246). Les formes de ser dels pobles indígenes tenen profundes repercussions en les relacions entre els éssers humans i la Terra. Com escriu Forest-Hammond (2020), els pobles indígenes han estat des de temps immemorials els administradors de les terres, plantes i aigües, tractant-les amb reciprocitat, “cura i respecte mutu” (pàg. 94).

Les visions de món freqüentment conflictives que tenen les comunitats de colonitzadors i indígenes al Canadà es reflecteixen en l'art històric i contemporani de manera poderosa i reveladora. En els últims anys, a la Galeria d'Art d'Ontario, s'han realitzat esforços per descolonitzar la seva col·lecció d'art canadenc. Si bé no hi ha una definició específica de descolonització, aquesta inclou la reconfiguració de “les relacions de poder entre els colonitzadors i els colonitzats, i l'obertura de nous espais en què es va fer possible el compromís crític i l'anàlisi dels mecanismes que havien creat, justificat i perpetuat el sistema del colonialisme occidental” (Porr & Matthews, 2019, pàg. 5).

A més d'augmentar el nombre d'obres d'artistes indígenes exposades i donar a Anishinaabemowin un lloc prioritari (abans de l'anglès i el francès) en els panells murals de text interpretatiu, el 2017 es va crear una figura especial, el Comissari d'art indígena. Wanda Nanibush, la comissària que va assumir el càrrec ha dit el següent:

‘la descolonització significa deixar que els indígenes lideren. La descolonització implica desaprendre i canviar en el que es basa el colonialisme en termes de propietat privada, destinació manifesta, “descobriment”, Il·lustració, eurocentrisme, dualisme cartesà, heteropatriarcat, capitalisme, positivisme, sexisme, racisme, individualisme, extracció, classisme, violència i control. La descolonització hauria de desafiar tot el que es considera apropiat i normal en els actuals estats colonials. La descolonització implica centrar les formes indígenes de ser, conèixer i estimar’ (Mignolo & Nanibush, 2018, pàg. 25)

Una obra d'art especialment poderosa de l'AGO que exemplificava aquests objectius va ser creada al mateix temps que la Comissió de la Veritat i la Reconciliació va aconseguir atraure poderosament l'atenció.

Battle for the Woodlands de Bonnie Devine va proporcionar una oportunitat per a un nou “espai pedagògic públic” tant mentre es creava com per les preguntes que va ajudar a suscitar després de la seva finalització. En 2014-2015, Devine, artista, educadora i membre de la Primera Nació de Serpent River, va ser convidada a crear una instal·lació en la col·lecció canadenca. En resposta a un problemàtic mapa colonial

de la dècada de 1830 que s'havia exhibit durant molt de temps en la paret de la galeria, Devine va treballar en el lloc per contar una història molt diferent sobre la història d'esta terra i com podria ser representada alternativament. Encara que aprofundir esta complexa peça està més enllà de l'abast d'este document, les reflexions Devine sobre l'aigua i la seua representació van ser particularment sorprenents. Devine no sols va dibuixar literalment sobre el mapa existent, sinó que també va estendre les seues representacions "pictòriques" a les parets circumdants (Art Gallery of Ontàrio, 2015).

La característica més notable de la instal·lació és la forma en que va transformar els grans llacs en grans animals, cada un amb el seu propi poder i temperament, i va pintar els rius que condueixen a ells en un vermell cridaner. Sobre això, Devine ha dit:

Aquest mapa és realment un producte de llegir, pensar i somiar i imaginar el que realment significa viure en aquests Grans Llacs. El que significa tenir sang corrent dins de les teves venes d'aquestes persones que van lluitar per protegir aquests llacs i el que els llacs signifiquen en si mateixos. Per això els vaig convertir en animals, perquè no són només cossos d'aigua. Són éssers que estan cohabitant amb nosaltres en aquest espai ara mateix. Estan vivint. Tenim una relació amb ells. Hem estat amb ells durant molts centenars d'anys... És molt profunda i antiga. No hi ha moltes paraules per explicar-ho. No tinc les paraules per a això; tot el que tinc són aquestes imatges i aquestes figures. És la meua manera de parlar d'aquesta molt, molt antiga consanguinitat, el que significa tenir la mateixa sang, vol dir que l'aigua que corre pels llacs i rius corre en nosaltres. Això és el que intente dir (Comanda, 2016, n/p).

Aquesta forma d'entendre i representar aquestes masses d'aigua s'ajusta molt a la forma en què també les descriuen altres comunitats indígenes que viuen a prop dels Grans Llacs. Per exemple, després de la tragèdia de l'aigua de Walkerton a Ontàrio en l'any 2000, els caps d'Ontàrio sobre el coneixement tradicional que es tenia sobre l'aigua van celebrar una sèrie de tallers comunitaris a partir dels quals es van elaborar els missatges clau per sotmetre'ls a la investigació de Walkerton. Un d'aquests missatges era: "L'aigua és viva. És un ésser amb esperit propi... es pensa que els cossos d'aigua tenen diverses responsabilitats que requereixen diferents demostracions de respecte" (McGregor 2012, pàg. 10).

Battle for the Woodlands de Devine va ser un treball especialment ric per incloure en els tours amb els visitants de la AGO. Durant mesos, mentre Devine treballava en l'espai real de la galeria, hi va haver un cartell que indicava que li plauria discutir el procés i el treball amb els que passaven per allà i això proporcionava una oportu-

tunitat única i significativa per al diàleg i la participació de la comunitat. A més, com l'obra era a gran escala i intencionadament provocativa, es va provocar als visitants perquè feren preguntes importants sobre els tractats i les històries conflictives sobre el que sabien i sobre el que estava representat a les parets. En les converses es van qüestionar els desafiaments que s'havien plantejat per la forma en què, per exemple, els colons europeus (representats per velers que venien de l'est) veien les masses d'aigua de manera diferent (com a mercaderia, mitjà de transport, passatges a militaritzar, etc.) Aquestes converses amb els grups també van ajudar a obrir les portes a converses oportunes sobre la manca d'aigua potable a les reserves de tot el país i altres fets preocupants sobre les males condicions de vida, els traumes intergeneracionals i les complexitats de la reconciliació. Aquesta obra, i específicament la representació de Devine als Grans Llacs, també ajuda a posar en relleu com el colonialisme, el capitalisme i altres nombroses forces impulsores de l'Antropocè i la injustícia ambiental, política i civil estan intrínsecament vinculades a les epistemologies patriarcal. Deborah McGregor, un acadèmica indígena i activista de l'aigua ha dit:

En la tradició Anishinabe, les dones tenen una relació especial amb l'aigua, ja que, a l'igual que la Mare Terra, tenen poders vivificants. Les dones tenen un lloc especial en l'ordre de l'existència. Ens donen vida, encara que no hem nascut, a dintre seu, amb l'aigua... amb aquest lloc especial és on ja es dona la primera relació amb l'aigua... En algunes cerimònies, les dones parlen amb l'aigua (pàg. 3).

La teoria ecofeminista de Vandana Shiva (2014) sosté de manera similar que hi ha una “relació entre l'alliberament de la dona i la lluita per l'alliberament de la vida a la Terra” (pàg. 49). Així doncs, els esforços dels museus per fer front a l'Antropocè i a les ideologies i injustícies relacionades amb ell també fan visible el seu propi llegat de supressió i manteniment de l'estatus quo eurocèntric.

Conclusions: Contribucions a l'aprenentatge permanent

Els museus han estat i seguiran sent, espais problemàtics, basats en els supòsits ideològics que han contribuït als dèficits de coneixement i imaginació que han provocat el nostre actual estat de devastació soci-ecològica. L'elitisme, la imparcialitat, el patriarcat, el colonialisme, el capitalisme i els dualismes humà-naturalista estan arrelats i han de garantir que aquestes institucions continuen sent irrellevants per a les lluites que hem d'aprendre, relatar i imaginar la nostra sortida d'aquest estat actual de perill. No obstant això, esta no és la història completa d'estes complexes zones i, per tant, és fonamental abonar el terreny, com hem fet en aquest article, amb exemples que reconeguen als museus com a llocs de lluita que tenen com a objectiu marcar la diferència i, com a tals, estan fent importants contribucions a l'aprenentatge al llarg de tota la vida.

Per començar, els museus estan portant a l'aprenentatge permanent una cosa anomenada “mirada opositora”. Això es refereix a un procés en el qual el nostre mirar i veure funciona com el que Bloom (1999) va anomenar “un lloc de resistència” a les formes normatives en què se'ns ha fet vore i per tant entendre el món i la nostra crisi actual. Fomentar la “mirada” opositora als museus s'allunya de les seues formes convencionals de indiferència visual que col·loquen els visitants en posicions “d'agència d'observació” mitjançant un procés d'observació subjectiva més encarnat o immersiu. La mirada opositora té a vore amb la perspectiva i la perspectiva s'està convertint en un acte de transformació del material que veiem en significats molt nous. En segon lloc, i partint de la noció d'agència, els museus estan fomentant activament el sentit d'agència política, una cosa fonamental per a l'esperança d'aprenentatge permanent d'una ciutadania compromesa. Els museus, com hem anat contant, ho fan involucrant als visitants o als artistes indígenes en la creació d'exposicions. Això no només fa que les seves veus i obres siguin visibles en l'esfera pública, sinó que en alguns casos els museus utilitzen les seues activitats per portar a terme polítiques diferents en la direcció i departaments. Els museus també contribueixen a l'aprenentatge permanent al proporcionar espai per a “converses perilloses”, ja siga en forma d'exposicions amb un nou llenguatge que crida l'atenció sobre el paper de la indústria petroliera o proporcionant espais on la gent puga reunir-se per qüestionar el colonialisme i el seu impacte en les persones, el medi ambient i tot el nostre sistema de coneixements. Prenent prestat de Shiva (2013), ens permeten llegir i vore “connexions on el patriarcat capitalista i la seva ciència guerrera es dediquen a desconnectar i disseccionar” el tot vivent que compon el nostre món (pàg. 3).

Com mostren les moltes experiències que hem relatat anteriorment, el museu també està duent a terme una pràctica de “eco-alfabetització”. Hempel (2014) argumenta que els enfocaments exclusivament basats en la ciència per comprendre el medi ambient només poden portar-nos fins a un punt prou limitat de coneixement. Com a espècie, ens cal un aprenentatge més visceral, definit com un “afecció a el lloc basat en la naturalesa” (pàg. 45) si volem comprendre més profundament “els complexos sistemes naturals que permeten i sostenen la vida a la Terra” (pàg. 34). Cita l'exemple dels seus propis estudiants que van desenvolupar una connexió emocional amb el món natural mentre presenciaven de prop el blanquejament dels coralls en un viatge d'investigació a la República de Palau. Encara que pot ser fàcil assumir que l'eco-alfabetització ha de tenir lloc a l'exterior, les experiències de RA com la que s'ofereix en l'exposició de l'Antropocè són un ús important d'aquesta tecnologia per facilitar l'aprenentatge apassionat pel que fa a les espècies ja extingides i amb les que, per tant, som incapaços de connectar-nos en persona o transportar-nos a esdeveniments ambientals únics a la vida, com el devastador i poètic escenari en què cremen milers d'ullals d'elefant. Però fins i tot obres artístiques, les quals els seus creadors no tenen un coneixement cultural profund dels entorns que representen, també poden proporcionar als espectadors una mena de coneixement

basat en la natura. A l'alliberar-se dels grillons de la neutralitat, i de dormir-se als llores de la confiança del públic, molts museus estan ampliant i canviant allò que es pot veure, exposar-se, pensar-se i imaginar-se en i de l'Antropocè amb coratge, humor i tenacitat. Els gegants han despertat i entrat a l'arena del que Lyons i Bosworth (2019) anomenen "l'imperatiu de ser rellevant" (pàg. 174).

Referències bibliogràfiques

- ALBERTI, S. (2008). Constructing nature behind glass. *Museum and Society*, 6(2), 73-97. Anthropocene (2018). Retrieved from: <https://ago.ca/exhibitions/anthropocene>
- ART GALLERY OF ONTARIO. (2015, December 11th). *Bonnie Devine's Woodlands*. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=dbNbRho4fuQ>
- ART GALLERY OF ONTARIO. (2017). November 15th. *Art Gallery of Ontario and National Gallery of Canada to co-present major exhibitions detailing the impact of humans on earth*. [Press Release]. Retrieved from: <https://ago.ca/press-release/art-gallery-ontario-and-national-gallery-canada-co-present-major-exhibitions>
- BELL, L. & Clover, D.E. (2017). Critical culture: Environmental adult education in public museums. In A. Dentith & W. Griswold (Eds.) *Ecojustice adult education: Theory and practice* (pp. 17-31). San Francisco: Jossey-Bass.
- BERGSDOTTIR, A. (2016). Museums and feminist matters: Considerations of a feminist museology. *Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 24(2), 126-139.
- BIESTA, G. (2012). Becoming public: public pedagogy, citizenship and the public sphere. *Social & Cultural Geography*, 13(7), 683-697, DOI: 10.1080/14649365.2012.723736
- CBC RADIO (SEPTEMBER 26, 2018). Anthropocene project highlights the apocalyptic beauty of humans' effect on the planet. <https://www.cbc.ca/radio/thecurrent/thecurrent-for-september-26-2018-1.4838781/anthropocene-project-highlights-the-apocalyptic-beauty-of-humans-effect-on-the-planet-1.4838811>
- CHAKRABARTY, D. (2019). Museums between globalisation and Anthropocene. *Museum International* 71(1&2), 12-19. DOI:10.1080/13500775.2019.1638022
- CHIPANGURA, N. (in press). *Ngoda: The wealth beneath our feet exhibition*: Adult education activism at Mutare Museum, Zimbabwe. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*.
- COALITION OF MUSEUMS FOR CLIMATE JUSTICE (2017). *The case for cutting museum ties to big oil*. <https://coalitionofmuseumsforclimatejustice.wordpress.com/2017/07/04/the-case-for-cutting-museum-ties-to-big-oil/>
- CLOVER, D.E. (2017). Museum and gallery pedagogic strategies for change. *International Journal for Lifelong Education*, 37(1), 1-3. doi.org/10.1080/02601370.2017.1406547

- CLOVER, D.E. & Williamson, S. (2019). The *Feminist Museum Hack* as an aesthetic practice of possibility and dissent. *Research on the Education and Learning of Adults* (RELA), 10(2), 143-160; http://www.rela.ep.liu.se/issues/prepublished/9142/rela_ojs9142.pdf
- CLOVER, D.E., & Sanford, K. (2016). Contemporary museums as pedagogic contact zones: Potentials of critical cultural adult education. *Studies in the Education of Adults*, 48(2), 127-141 <http://dx.doi.org/10.1080/02660830.2016.1219495>.
- CLOVER, D.E., Oliveira de Jayme, B., Hall, B.L. & Follen, S. (2012). *The nature of transformation: Environmental adult education*. Rotterdam: Sense Publishing. [hi ha edició en català: Publicacions de l'Institut paulo Freire; Xàtiva, 2003]
- CODE, L. (2003). *Ecological thinking: The politics of epistemic location*. Oxford: Oxford University Press.
- COMMANDA, E. (2016). Bonnie Devine's Battle for the Woodlands battles the status-quo. *Muskra Magazine*. Retrieved from: <http://muskra magazine.com/bonnie-devines-battle-for-the-woodlands-battles-the-status-quo/>
- CONN, S. (2010). *Do museums still need objects?* Philadelphia: University of Pennsylvania.
- EMEAGWALI, G. & Shizha, E. (Eds.) (2016). *African indigenous knowledge and the sciences: Journeys into the past and present*. Rotterdam: Sense Publishers.
- EVANS, T. (2012). *Occupy education: Living and learning sustainability*. Frankfurt: Peter Lang.
- FERGUSON, L., MacLulich, C. & Ravelli, L. (1995). *Meanings and messages: Language guidelines for museum exhibitions*. Sydney, NSW: Australian Museum.
- FOREST-HAMMOND, E. (2020). *A human history of Tl'ches, 1860-1973*. Unpublished MA Thesis, University of Victoria.
- GORDON-WALKER, C. (2018). *Exhibiting nation: Multi-cultural nationalism (and its limits) in Canada's museums*. Vancouver: UBC Press.
- HALL, S., Evans, J. & Nixon, S. (Eds.) *Representation*. London: Sage.
- HEMPEL, M. (2014). Ecoliteracy: Knowledge is not Enough. In *The World Watch Institute's State of the World 2014: Governing for Sustainability* (pp. 41-52). Washington: Island Press.
- JANES, R. (2009). *Museums in a troubled world*. Milton Park, UK: Routledge.
- JANES, R. & Sandell, R. (2019). *Museum activism*. Abingdon: Routledge
- JOHNSON, K. (2020). *Unsettling exhibition pedagogies: Troubling stories of the Nation with Miss Chief*. Unpublished thesis, University of Victoria, Canada.
- KLEIN, N. (2014). *This changes everything: Capitalism vs the climate*. Toronto, Canada: Knopf.
- LEICHNER, P. (2013). *Thanks but no tanks-perceptions put into play*. Unpublished paper presented at the British Columbia Museums Association conference, Parksville, British Columbia.

- LYONS, S. & Bosworth, K. (2019). Museum in the climate emergency. In R. Janes & R. Sandell (Eds.), *Museum activism* (pp. 174-185). Abingdon: Routledge
- MACHIN, R. (2008). Gender representation in the natural history galleries at the Manchester Museum. *Museum and Society*, 6(1), 54-67.
- MARSTINE, J. (Ed.) (2006) *New museum theory and practice*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- MCGREGOR, D. (2012). Traditional knowledge: considerations for protecting water in Ontario. *The International Indigenous Policy Journal*, 3(3), 1-21.
- MERLEAU-PONTY, M. 1968. *The visible and the invisible*. Evanston IL: Northwestern University Press.
- MIGNOLO, W.D. & Nanibush, W. (2018). Thinking and engaging with the decolonial. *Afterall, a Journal of Art, Context and Enquiry*. 45, 24-29.
- NIXON, R. (2011). *Slow violence and the environmentalism of the poor*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- PHILLIPS, R. (Ed.). (2011). *Museum pieces: Towards the indigenization of Canadian museums*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- POLLOCK, G. (1988). *Vision and difference: Feminism, femininity and the histories of art*. London: Routledge.
- PORR, M. & Mathews, J. (Eds.) (2019). *Interrogating human origins of decolonisation and the deep human past*. London: Routledge
- RAINBOW, P. & Lincoln, R.J. (2003). *Specimens: The spirit of zoology*. London: The Natural History Museum.
- SERAFINI, P. & Garrard, C. (2019). Fossil fuel sponsorship and the contested museum: Agency, accountability and arts activism. In R. Janes & R. Sandell (Eds.), *Museum Activism* (pp. 69-80). Abingdon, Oxon: Routledge
- SHIVA, V. (2013). Thinking eco-feminism. In *Talking environment: Vandana Shiva in conversation with Ramin Jahanbegloo* (pp. 46-66). New Delhi: Oxford University Press.
- SOLNIT, R. (April, 24, 2014) Woolf's darkness: Embracing the inexplicable. *The New Yorker*. Retrieved from: <https://www.newyorker.com/books/page-turner/woolfs-darkness-embracing-the-inexplicable>
- STEEDS, Lucy. 2014. *Exhibition*. London: Whitechapel Gallery.
- TROFANENKO, B. (2006). Interrupting the gaze: Reconsidering authority in the museum. *Journal of Curriculum Studies*, 38 (1), 49-65.
- UNESCO. (1997). *MUSEUMS, libraries and cultural heritage: Democratizing culture, creating knowledge and building bridges*. Hamburg: IEU
- WHITEHEAD, C. (2009). *Museums and the construction of disciplines: Art and archaeology in nineteenth-century Britain*. London: Gerald Duckworth & Co.

Ecopedagogia: educació per i per a la vida en temps de pandèmia

David Abril, Universitat de les Illes Balears



“Aquí s’obre una nova dimensió de la pregunta sobre el ‘fins quan’, en la qual se’ns posa directament en qüestió a nosaltres mateixos, els humans, i les nostres condicions de vida. Fins quan podrem els éssers humans aguantar les condicions de vida que nosaltres mateixos ens imposam sense rompre’ns (individualment) o extingir-nos (com espècie)? La pregunta per la sostenibilitat, que apuntava als anys setanta la finitud del planeta, torna ara sobre nosaltres mateixos, com un boomerang, i apunta directament a la nostra fragilitat, a la nostra pròpia finitud...”

Marina Garcés, Nova il·lustració radical

Crisi ecològica i pandèmia

A més d'una pandèmia que ningú no hagués previst ni tan sols fa un any, en el moment en què escric aquest article s'han registrat a l'Àrtic les temperatures més altes de la història, prop dels quaranta graus Celsius, i el desglaçament és ja imparable malgrat les recents declaracions institucionals de reconeixement de l'emergència climàtica; la Mediterrània ha esdevengut l'indret més mortífer del món de la mà de la política de fronteres de la Unió Europea; als Estats Units policies racistes assassinen persones negres, car tenen un supremacista com a president del país; i cap al sud, a l'Amèrica Llatina, defensors dels drets humans i de la naturalesa són també assassinades impunement. Altres crisis o símptomes de les mateixes, precedents al coronavirus però ara invisibilitzades enmig de la boira de la pandèmia.

Es parla de la crisi tant sanitària com social i econòmica que ha generat el virus, però el que ha fet aquesta pandèmia és fer encara més evident la contradicció fonamental del capitalisme globalitzat, que és la seva incompatibilitat amb una vida digna per a la majoria dels habitants del planeta i amb la preservació del planeta mateix. A més, la incertitud anunciada per Ulrich Beck (2006) en la seva teoria sobre la societat del risc sembla que ha vingut per instal·lar-se, acompanyada de la por que sempre ha estat una arma dels poderosos per tal de garantir els seus interessos. Una incertesa que s'afegeix a la precarietat vital de bona part de la població, amb serioses dificultats per poder fer plans ni de present ni de futur: de no saber si tindran feina o si la perdran; de si podran dur els nins a escola; de si podran visitar els iaïos a la residència; de si podran pagar o no la hipoteca, perquè allò segur és que no arriben a finals de mes...

Assumim també que vivim uns temps on per molt que s'evidència la crisi del capitalisme globalitzat, com diu Boaventura de Sousa Santos tenim preguntes fortes i respostes dèbils. Desconfiem de qui ho ten-

gui tot molt clar en uns temps com els que ens ha tocat viure, però no deixem de fer-nos preguntes, perquè no som aquí per lamentar-nos, perquè com diu la filòsofa Marina Garcés, potser hem perdut el futur però no podem seguir perdent el temps... Algunes de les preguntes que ens podríem fer i que aquest article pretén abordar són:

- com reprendre el sentit de les nostres vides enmig de tanta incertitud?
- què podem fer per tal de preservar la vida, en el seu sentit més ample?
- quin tipus de ciutadania -activa, responsable, ecològica, compromesa... és necessària per albirar horitzons d'esperança?
- què hi pot aportar l'educació, i en particular, una proposta ecopedagògica en aquest moment?

Són preguntes que duen implícit un posicionament i un reconeixement. El reconeixement de la naturalesa política de l'educació, i l'opció pedagògica per una educació transformadora, que contribueixi a canviar l'estat de coses des del seu potencial no sols formatiu, sinó performatiu.

Ecopedagogia a la recerca de sentit en un món sense sentit

Deia Francisco Gutiérrez, una de les persones referents de l'ecopedagogia, que educar és impregnar de sentit les pràctiques de la vida quotidiana. Aquest és potser el primer dels reptes de l'ecopedagogia: més enllà de la pandèmia, com construir una educació que doni sentit a les nostres vides quan estem immersos en una mar d'incerteses?

Obviament, el sentit per construir hauria de ser un sentit prou diferent al sentit hegemònic que impregna les vides de tots nosaltres, fins i tot d'aquells que tenim la condició de possibilitat d'exercir el pensament crític. Cal capgirar un «sentit comú» avui dia majoritàriament arrelat en la racionalitat capitalista en totes les seves múltiples expressions, des de l'*homo oeconomicus* que sols pren decisions en funció dels beneficis que pot obtenir, a l'individu desvinculat dels altres ("la societat no existeix", que deia Margaret Thatcher), o la defensa de l'individualisme com a sinònim de llibertat. Tot baix l'empara del positivisme de la modernitat occidental, que segrega els éssers humans de la naturalesa que habitam la resta dels éssers vius, com si nosaltres fóssim els únics (i no tots) amb possibilitat de ser subjectes, i tota la resta de la biosfera fossin objectes. Tot plegat conforma un *corpus* cultural que travessa fronteres i acompanya el projecte econòmic, ideològic i pedagògic del capitalisme d'aquesta època on es fomenta el consum sense límits perquè el sistema funcioni mentre la ciència posa cada vegada més en evidència els límits biofísics de la naturalesa. Un consum que, tanmateix, no és capaç d'omplir les expectatives vitals de bona part de la població (que bé són marginades del circuit de consum, o bé estan medicalitzades amb ansiolítics perquè el buit vital no l'omple tampoc la capacitat de comprar moltes coses¹).

Perquè la incertesa vital a la qual ens enfrontam no és nova, i moltes persones, en especial molts joves que han passat ser en els darrers anys el gruix de l'educació de persones adultes -esdevenguda un espai de rehabilitació d'alumnes expulsats del sistema ordinari que, tanmateix, cal insertar en el mercat de treball-, i han nascut en aquest context i han viscut de ple la «corrosió del caràcter» que va experimentar la generació postmoderna en relació a la postfordista assenyalada per Sennet (2006), i un model de consum i de materialitat dels valors i de frugalitat de la vida que ni tan sols Passolini no hagués imaginat fa només unes dècades.

Així, mentre l'escola segueixi adoctrinant els alumnes per convertir-los en consumidors, com afirma Assadourian (2017: 40), desconnectada de la vida i allò que la sustenta, és molt difícil que aquesta surti del cercle viciós d'una reproducció social que ha arribat a un punt crític, enmig no sols de la pandèmia, sinó d'una crisi ecològica i climàtica sense precedents, però de la qual l'educació sembla desconnectada, més enllà de l'ambientalització de les aules i els centres. També val dir que l'educació institucionalitzada no pot assumir per ella mateixa la defensa de valors contrahegemònics si aquests, tanmateix, són ignorats, menystinguts o fins i tot negats pels altres agents clàssics de socialització, com la societat o les famílies, o per altres com els mitjans de comunicació i les xarxes socials que avui tenen un pes inqüestionable en la nostra formació com a éssers socials. En bona mesura, el sistema educatiu es limita a reproduir nous consumidors i treballadors precaris, sense qüestionar més enllà d'intervencions puntuals la insostenibilitat del sistema.

En aquest context, sona si més no contradictori que tota llei educativa es marqui com objectiu la construcció de ciutadans autònoms, lliures, crítics... i que no obstant això haguem arribat a aquest estat de coses. Però són justament les tensions i contradiccions entorn al model hegemònic de ciutadania que ens poden donar pistes sobre el sentit i l'acció de l'educació per construir, especialment si hi reflexionem al voltant del que està suposant la pandèmia. Es poden percebre diverses tensions/contradiccions al respecte, però em centraré en algunes que podríem considerar les principals, i en la seva dimensió i potencialitat educativa:

- a) La tensió entre individu i col·lectivitat. En un moment en què es disolen els mecanismes de solidaritat tradicionals -on a la família ja no compartim taula, on a les empreses els sindicats són cada vegada més testimonials, on als barris els espais públics s'han degradat en benefici de l'espai privat i privatiu-, la pandèmia ha posat sobre la taula que o juntem esforços i cooperam, o no ens en sortirem. Davant el coronavirus no hi tenen cabuda les conductes individualistes i egoïstes de no dur mascareta o voler fer allò que ens doni la gana, perquè en termes foucaultians ara tenim el poder de matar just amb la nostra presència, i més enllà del que faci l'estat, ens hem d'autoregular so-

¹ Ja abans de la pandèmia, l'Agència Espanyola del medicament assenyalava que entre 2000 i 2013 el consum d'ansiolítics havia augmentat en més d'un 200%, i ha seguit augmentat cada any: «El alto consumo de antidepresivos y tranquilizantes se consolida en España», resava aquesta notícia d'El Periódico l'any passat: <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20190526/consumo-depresivos-tranquilizantes-somniferos-preocupacion-7464385>

cialment. A més, són les velles i noves formes de solidaritat -com ara la creació de xarxes de suport o menjadors comunitaris entre moltes altres iniciatives- que estan fent que l'impacte social de la pandèmia, més enllà de morts i hospitalitzats, no sigui del tot dramàtic, si més no per ara. És davant situacions difícils que ens amenacen a tots i a totes, que és més fàcil que cooperar tenguí sentit, i que el sentit de cooperar es justifiqui gairebé per ell mateix, però sobretot que les lloables pràctiques educatives que es basen en el treball cooperatiu tenguin continuïtat més enllà de les aules. Per exemple, l'esperit cooperatiu i una economia local, social i solidària, responsable i connectada amb l'entorn dels propis centres educatius hauria d'anar substituint el paradigma neoliberal de l'«emprenedor» com l'individu competitiu que té una bona idea i gràcies a la màgia del capital munta una iniciativa empresarial i triomfa a la vida, que ha penetrat amb força en els darrers anys a l'educació obligatòria i postobligatòria.

- b) La tensió entre democràcia i autoritarisme. L'ascens de l'extrema dreta a Europa, els Estats Units o Brasil i el que és pitjor, la seva capacitat per marcar l'agenda política, evidencien que alguna cosa s'ha fet malament als sistemes democràtics perquè acabem acceptant opcions que defensen obertament el masclisme, el racisme o l'homofòbia, entre altres formes de discriminació, i que defensen de forma reaccionària el *status quo*, emmascarats en discursos aparentment antisistema. L'educació segurament ha fet la seva part, demontitzant i arraconant la promoció del pensament crític, però ara és urgent que faci la seva contribució a crear una cultura democràtica que va més enllà del coneixement de l'entramat institucional o dels drets i deures de cadascú, i que es fonamenti en la coresponsabilitat amb la resta de la comunitat de vida, i en les decisions que ens afecten. L'educació, més enllà dels procediments, ha de ser un espai d'exercici virtuós però sobretot pràctic de la democràcia, si volem que la societat no segueixi retrocedint en aquest aspecte. Els autoritaris veuen el paper que hi pot jugar l'escola, amb tots els seus defectes, i per això situen els docents i l'àmbit acadèmic en general com una amenaça davant els seus plantejaments reduccionistes i excloents.
- c) La tensió entre desenvolupament i desigualtats. Si bé l'educació ha estat un dels símbols del desenvolupament de qualsevol país, allò cert és que ens trobem a un punt on les desigualtats socials s'incrementen arreu, tant al Sud com al Nord, i per tant encara prenen més força les crítiques que Bordieu i altres ja plantejaven als anys 70 del segle passat. L'educació ha contribuït en els anys “bons” de l'anomenat estat del benestar a reduir les desigualtats socials, si més no en termes d'afavorir la igualtat d'oportunitats, però en l'actualitat l'aposta -vestida de consens social- perquè la principal funció de l'edu-

cació sigui formar i proveir de mà d'obra un món laboral sotmès al dumping social, l'explotació i la precarietat és paradoxalment un element perpetuador de desigualtats socials i educatives, perquè l'educació no pot servir perquè simplement ens adaptem a un món tan injust com insostenible. Un dels impactes de la pandèmia és justament l'aprofundiment d'aquestes desigualtats socials com a conseqüència d'un model de desenvolupament esgotat, i per això cal que l'educació i allò que implica el procés d'ensenyament-aprenentatge permetin també qüestionar un model de desenvolupament que fa que els objectius educatius s'orientin a interessos aliens al creixement personal i l'autonomia dels educands.

- d) La tensió entre informació i comprensió. De la mateixa manera que viure més interconnectats que mai amb altres a través de la tecnologia pot implicar noves formes de solitud, l'excés d'informació tampoc no ens facilita la comprensió d'un món cada vegada més complex i interrelacionat. La informació, que com l'educació és entre altres coses un dret, ha esdevengut també una arma política i de propaganda -amb les *fake news* com a botó de mostra-, i ha estat privatitzada i algoritmitzada per tal de facilitar el control social i sobretot, que algú ens pugui vendre alguna cosa adaptada als nostres gustos. El gruix de la informació que circula no té per tant com a objectiu informar en el sentit d'acostar-nos a la realitat, sinó predisposar-nos a acceptar una realitat o una altra, i en certa manera, a convertir-la en espectacle i/o en negoci. L'ecopedagogia també ens hauria de servir per fer el que Ignacio Ramonet anomena "ecologia de la informació" i poder seleccionar i interpretar críticament aquest allau informatiu a través d'una necessària alfabetització mediàtica que pugui contribuir a transformar part d'aquesta informació en coneixement que permeti la comprensió del món front a la ceguesa del coneixement denunciada per Edgar Morin (2001:25). Una ceguesa que també té molt a veure amb la compartimentació i segmentació del coneixement de l'especialització educativa.
- e) La tensió entre diversitat i uniformitat. Que és, en certa forma, una tensió paral·lela a la tensió entre democràcia i autoritarisme. La diversitat forma part de la vida i de tota comunitat humana, i es manifesta a través de múltiples expressions, que van des de la diversitat cultural, religiosa, d'opció sexual, etc. Una diversitat que per una part és novament criminalitzada -quan no és mercantilitzada i convertida en negoci-, i davant la qual els poders públics no saben com actuar o la ignoren. Europa ha passat del discurs sobre una ciutadania inclusiva entorn a la formació d'una identitat europea cosmopolita a negar altres identitats i veure-les com una amenaça, una qüestió que es materialitza amb la política de fronteres, però sobre-

tot amb el retrocés pel que fa a la idea de ciutadania, amb el retorn a models tancats i excloents, basats en les identitats nacionals. El sistema educatiu està pensat per homogeneitzar en nom de la igualtat, i l'ecopedagogia ha d'implicar en primer lloc el reconeixement de la diversitat de formes de ser i de saber que existeixen i existiran a la societat i també a l'aula, mirant de rompre aquesta tendència a l'estratificació social en funció de l'origen o la identitat cultural.

- f) La tensió entre allò local i allò global, relacionada amb la ruptura entre espais de pertinença i els de referència, que unida a l'afebliment de les solidaritats tradicionals alimenta la pèrdua de sentit en relació a la pròpia comunitat que avui és, a la vegada, local i global... L'educació ha de permetre que manegem aquesta tensió com una realitat connectada i interrelacionada com és, encara que no la percebem així, ja que si no ho feim no podem garantir la significativitat del projecte educatiu: dit d'una altra manera, hi ha dificultats objectives d'identificació amb allò que pretenem que s'apregui. La pèrdua de llocs de referència, dels espais humans, el barri, la ciutat o el poble, i la proliferació de “no llocs” com els centres comercials (Augé, 2000) ha de ser compensada amb una progressiva recuperació dels espais públics, que havíem abandonat o que han estat mercantilitzats. La pandèmia ha implicat una revalorització d'aquest espai públic com espais d'ús comú, però també com espais de vida, especialment en contextos com l'espanyol, on l'especulació és més forta que el dret a l'habitatge, i les condicions de vida a moltes llars són precàries. En aquest sentit, l'educació «on line» pot tenir avantatges en determinats aspectes, però també pot significar, a més d'un increment de la bretxa digital, una deshumanització de l'educació. Per això cal relocalitzar l'acció educativa, acostant-la a l'entorn de referència dels centres, i involucrant-hi els actors presents al territori.

Descolonitzar la sostenibilitat

Si seguim amb la recerca de pistes que ens permetin superar les tensions anteriors i manejar (que no resoldre) les contradiccions existents, és interessant aturar-nos un moment en el context de sorgiment de l'ecopedagogia. Fa unes dècades, un nou paradigma educatiu emergent es va fer notar des del Sud global, i particularment des d'Amèrica Llatina: l'ecopedagogia o pedagogia de la terra. Sorgida arran de la Cimera de Rio de 1992 i sobretot de la Cimera dels Pobles que es celebrava en paral·lel, en la qual els països empobrits exigien que la sostenibilitat, principi que des d'aleshores s'ha fet servir indiscriminadament, es materialitzàs en propostes concretes, en la vida i en l'educació. El missatge era clar: la sostenibilitat no havia d'esdevenir un adjectiu, sinó que havia d'implicar una altra forma de ser i estar en aquest món, compati-

ble amb la vida i amb la supervivència dels pobles del Sud, novament colonitzats per multitud de projectes extractius.

La *Carta de la Terra* aprovada a la Cimera dels Pobles i la *Carta da Ecopedagogia* es varen convertir en els documents de referència de l'ecopedagogia, que juntament amb les obres de Moacir Gadotti i Francisco Gutiérrez -entre d'altres- desenvolupaven la idea freireana que les necessitats del planeta estan lligades a les necessitats més fonamentals dels éssers humans, i això s'expressa des de l'amor a la Terra, els animals i les plantes que Paulo Freire va prodigar sobretot en els darrers anys a la seva obra. Una mirada que requereix una ètica i uns valors radicalment diferents als de la lògica capitalista que exposàvem abans, que és la lògica del guany i de la consideració del medi ambient just com un mitjà per obtenir guanys econòmics, que si s'ha de preservar és justament perquè aquest guany no cessi (...). Per a l'ecopedagogia, la sostenibilitat hauria de ser, per tant, una proposta ètica i holística: "Sostenibilitat és tota acció destinada a mantenir les condicions energètiques, informacionals, físic-químiques que fan sostenibles a tots els éssers, especialment a la Terra viva, la comunitat de vida i la vida humana, cercant la seva continuïtat, i atendre també les necessitats de la generació present i de les generacions futures, de tal forma que el capital natural es mantengui i s'enriqueixi la seva capacitat de regeneració, reproducció i ecoevolució" (Boff, 2012).

Gairebé tres dècades després de la Cimera de la Terra, tot i els avenços de l'educació ambiental i la implicació de molts centres educatius en tota mena de programes i projectes d'ambientalització, és obvi que el *mainstream* del que ha estat la sostenibilitat no ha anat per aquí. Ans al contrari, les emissions de CO₂ només han minvat amb aquest parèntesi indefinit que ara per ara és la pandèmia, i a les diferents cimeres del clima des de Kyoto la comunitat internacional no ha assolit els compromisos necessaris i efectius perquè això anàs en una altra direcció. Des dels inicis, el capitalisme es va apropiat de la sostenibilitat, que s'havia plantejat com a problema o com a pregunta sobre els límits del creixement, i va convertir-la en un adjectiu del "desenvolupament" com a paradigma del creixement econòmic, fins al punt d'arribar a equiparar la sostenibilitat del medi ambient amb la del propi sistema econòmic. Però com ens recorda Marina Garcés, la pregunta de la sostenibilitat retorna ara com un bumerang, i apunta directament a la nostra fragilitat i finitud: "Fins quan podrem els éssers humans aguantar les condicions de vida que nosaltres mateixos ens imposam sense trencar-nos (individualment) o extingir-nos (com espècie)?" (Garcés, 2017:16-21).

Com defensa Kahn (2008), ens toca decidir si l'educació per a un desenvolupament sostenible ha de ser alguna cosa més que "*greenwash*" pedagògic. Cal emancipar l'ecopedagogia de la sostenibilitat, o dit amb unes altres paraules, descolonitzar la sostenibilitat. I per això és imprescindible tornar a mirar cap al Sud, com efectivament va fer Freire en recuperar una concepció del món que no separàs les nostres vi-

² La Vanguardia, 12/03/2019: La contaminación ambiental causa 800.000 muertes al año en Europa. Disponible a: <https://www.lavanguardia.com/ciencia/cuerpo-humano/20190312/46999524021/contaminacion-causa-800000-muertes-prematuras-europa.html>

des de les de la resta d'éssers vius i de la biosfera, com feien i fan les cosmovisions indígenes.

Descolonitzar la sostenibilitat vol dir recuperar la dimensió ètica que ha d'acompanyar qualsevol concepció de ciutadania global, planetària, a partir d'uns principis que Assadourian, des del que ell anomena educació ecosocial, vincula a la "consciència crítica" de la pedagogia freireana: dependència de la terra, interdependència, creativitat, aprenentatge profund, capacitat per a la vida, i lideratge centrat en la Terra... (Assadourian, 2017:40). L'objectiu és no sols permetre els estudiants "percebre la hipocresia implícita dels sistemes socials, polítics, econòmics i culturals dels quals formen part, i que serà necessari corregir per contribuir a crear una societat justa i sostenible", sinó també fer els estudiants més resilients davant els canvis inevitables als quals s'enfrontaran en el futur. Transformar no serà tasca fàcil, com adverteix l'autor, però la consciència crítica de la necessitat d'aquests canvis és un requisit previ imprescindible.

Mirar novament cap al Sud en aquesta tasca és imperatiu si volem aprendre (o desaprendre) alguna cosa, atès que a les lluites socials dels països empobrits de l'Amèrica Llatina, Àsia o Àfrica, no es separa l'ecologia de les pròpies condicions de vida: és un *ecologisme dels pobres*, com sostenen Martínez Alier i Jordi Roca (Alier i Roca, 2016: 547), que ens recorden que els conflictes socioambientals es multipliquen justament per mantenir el nivell de consum a casa nostra, a costa de l'extractivisme dels recursos naturals i la destrucció d'hàbitats al Sud. Més enllà del factor colonial i geogràfic, fins a quin punt podem convertir l'ecologia en una qüestió opcional a Europa, quan es calcula que la contaminació ambiental causa 800.000 morts a l'any¹ mentre protestam perquè els carrils bici lleven espai («de llibertat») als cotxes a les ciutats?

Per a Walsh, són moments complexos i convulsos com els que vivim que provoquen "moviments de teorització i reflexió, moviments no lineals sinó serpentejants, no ancorats en la recerca o projecte d'una nova teoria crítica o de canvi social, sinó en la construcció de camins d'estar, ser, pensar, mirar, escoltar, sentir i viure amb sentit o horitzó de(s)colonial" (Walsh, 2013:24). Per a l'autora, Paulo Freire i Franz Fanon parteixen d'experiències diferents, però és la influència de l'antillà a través de la seva crítica al colonialisme que fan que la pedagogia de l'oprimit de Freire faci autocrítica i intenti comprendre la complexitat de l'opressió i l'emancipació, generant així una proposta de rebel·lia com a praxis políticopedagògica d'existència, la reinvençió de l'existència i la vida (Walsh, Íbid.: 40-41). És aquest el punt en què ens trobem: un moment de "crisi" en el qual identificar i desaprendre tot allò que ens oprimeix i visibilitzar i aprendre de les experiències de lluita i resistència de tants.

Cal seguir descolonitzant per tant, també, l'educació, i uns sistemes educatius que oscil·len entre l'educació bancària que denunciava Paulo Freire i la construcció de personalitats neoliberals i neocolonialistes de la qual ens alerta Jurjo Torres

(2017). Descolonitzar l'educació perquè deixi de ser l'estratègia de colonialitat per antonomàsia (Palermo, 2014) amb tot el que això implica, per construir una altra racionalitat que recompongui els llaços trencats amb la naturalesa i entre les persones (Yayo Herrero, 2020). Una descolonització que passa per una ecopedagogia que escolti la comunitat en la qual s'insereix, com fa anys planteja l'*Escuelita Zapatista*, una escola oberta al món, on un aprèn en la comunitat i amb la comunitat. Com quan Galeano (2012) retrata aquells que varen saber escoltar:

Carlos y Gudrun Lenkersdorf habían nacido y vivido en Alemania.

En el año 1973, estos ilustres profesores llegaron a México. Y entraron al mundo maya, a una comunidad tojolabal, y se presentaron diciendo:

—Venimos a aprender.

Los indígenas callaron. Al rato, alguno explicó el silencio:

—Es la primera vez que alguien nos dice eso.

Y aprendiendo se quedaron allí, Gudrun y Carlos, durante años de años.

De la lengua maya aprendieron que no hay jerarquía que separe al sujeto del objeto, porque yo bebo el agua que me bebe y soy mirado por todo lo que miro, y aprendieron a saludar así:

—Yo soy otro tú.

—Tú eres otro yo.

Ecopedagogia i cures

Un darrer bloc de pistes per fer possible una ecopedagogia que serveixi a la defensa de la vida el trobam al feminisme, un dels moviments socials al qual hauríem d'escoltar; del qual hauríem d'aprendre. Nancy Fraser ens advertia ja que la crisi anterior, a més d'una crisi global del capitalisme finançaritzat, era una "crisi de les cures", que no podia ser resolta amb remeis simples de política social (Fraser, 2015:132). Més recentment, la feminista Tithi Battacharya afirmava a una entrevista que la pandèmia de la covid havia estat tràgicament clarificadora en dos sentits: constata la total incapacitat del capitalisme per abordar una pandèmia, i dóna la raó a les feministes de la reproducció social, que fa molt temps que defensen que les tasques de cures i de crear vida són els treballs essencials de la societat.

És l'hora de cuidar assumint que la cura és un acte polític, com es defensa des de l'ecofeminisme, i posar en valor allò que tradicionalment s'ha associat a allò femení, per tal de transcendir els fonaments patriarcals de l'actual model de desenvolupament i transformar-lo (Herrero, 2006). Un model que ha externalitzat les activitats de reproducció social de les quals depèn, perquè el capitalisme seria inviable sense elles: criar, parir, cuidar els nins i nines mentre els progenitors fan feina, cuidar les persones majors i dependents... qui ho fa, tot això? Qui sostén la solidaritat social i les xarxes de suport mutu al nostre entorn? En la seva immensa majoria, les dones. Fins i tot quan alguna

d'aquestes activitats és reconeguda pel mercat (i assumida per l'estat), com passa amb els treballs sanitaris, educatius i d'assistència social, és assumida sobretot per dones.

Aquesta defensa de la vida mitjançant les cures és un dels elements de major impugnació del sistema en aquest moment, i la pandèmia ho ha fet encara més evident. El feminisme s'ha convertit, especialment des de la vaga internacional de dones convocada el 2018 a iniciativa de les feministes latinoamericanes, en el principal moviment social els nostres dies, i no ens ha d'estranyar que la dreta extrema l'hagi posat en el seu punt de mira. Una de les claus del seu èxit és el valor de la sororitat, una forma de fraternitat que implica la voluntat de cuidar-se unes a les altres als espais d'organització i de lluita, i que permet arribar a acords i consensos tot respectant la tremenda diversitat que caracteritza el moviment feminista. La racionalitat feminista és una racionalitzat sentipensant, front a la racionalitat capitalista que sols atorga valor a allò que pot ser comprat i venut al mercat: la vida i tots els processos, tasques i valors que la fan possible no tenen preu, i a més són prioritaris.

Per això l'ecopedagogia ha de ser una ecopedagogia feminista, que recongui i aprengui d'aquests valors contrahegemònics de les feministes, i les recreï a les aules i a la societat. Que visibilitzi i aprengui de lluitadores com Berta Càceres i tantes altres activistes assassinades impunement en la defensa dels drets de les seves comunitats front a l'extractivisme que es vol apropiat i fer malbé la terra i els recursos naturals. De dones com Gretha Thunberg, que justament amb l'acte de no anar a l'escola, ha fet més pedagogia en defensa de la lluita contra el canvi climàtic que mil lliçons de ciències naturals. De moltes altres dones de la història i del present que romanen invisibles en allò que s'ensenya encara avui al sistema educatiu, encara que la majoria de docents ja són dones. De totes aquelles experiències que treballen des del sentit comú i comunitari de les cures, que en bona mesura és el que ha fet possible la supervivència de la nostra espècie, front a una lògica capitalista que l'amenaça.

Ecopedagogia i utopies quotidianes: el món no és, el món està transitant

Si és evident que les cures han de formar part del currículum d'una ecopedagogia tan reparadora com alliberadora, un altre element que hauria d'incorporar és el de les utopies. L'extrema dreta i els seus discursos d'odi estan monopolitzant la gestió del malestar social davant la por i les incerteses, i això té molt a veure amb el poc valor que s'atorga a la vida i les cures, però també, i molt, amb l'absència de relats de futur, de narratives utòpiques que permetin, imaginar altres realitats, altres mons possibles.

I aquí tornam al problema de la racionalitat capitalista, i a la noció de felicitat que hi té associada, i que s'assimila sobretot a l'acumulació monetària i/o material. Aquesta i no una altra és la noció hegemònica del que massa gent entén per felicitat. Per això és necessari crear nous relats utòpics que apuntin cap a ideals alternatius de

felicitat, compatibles amb un món en emergència ecològica i climàtica, i també amb una nova concepció de vida digna.

Aquí novament podem mirar cap al Sud, i aprendre alguna cosa del *sumak-kawsay* quètxua o *el suma qamaña* aymara, del “bon viure”, que podríem definir com una forma de vida en harmonia amb un mateix (identitat), amb la societat (equitat) i amb la naturalesa (sostenibilitat), en la perspectiva de construir societats pluri-nacionals, post-capitalistes i bio-cèntriques (Cubillo, 2017:23). En altres paraules, el “bon viure” implica plantejar alternatives al desenvolupament capitalista i la modernitat occidental que ens permetin re-ex-sistir a partir de tres girs necessaris: un biocèntric, un descolonial, i un agro-cultural i sociometabòlic, necessaris per a una migració civilitzatòria, però també personal i comunitària (Eschenhagen i Maldonado, 2018: 160-172). Una idea de «bon viure» que coincideix també amb els plantejaments de teories i models com el decreixement, el post-desenvolupament o l'economia del bé comú.

Alternatives que impliquen canvis però també continuïtats que tenen a veure amb aspectes de la vida fins ara menyspreats, com l'afecte i el temps amb la família i els amics, però que la pandèmia ha tornat a posar en valor. I també amb sabers que havien quedat relegats, tan fonamentals com les formes de suport mutu per proveir-nos d'aliments, d'articles de primera necessitat com les mascaretes sanitàries que s'han teixit a milers de llars i moltes altres iniciatives populars i comunitàries... Sabers que tenen a veure amb unes cures que havien estat desvaloritzades per al societat mentre es convertien en negoci d'uns pocs, i que ara prenen més sentit que mai.

L'educació ha de fer d'aquestes idees un espai d'experiència i practicabilitat. Una de les virtuts de la Carta de la Terra va ser, en el seu dia, dur a les aules una relació diferent amb la natura, basada en el respecte i una mirada diferent, que potser no ha tengut continuïtat ni a altres espais socials ni sobretot a les esferes del poder. Però que ha permès a milions d'educands viure una experiència diferent de relació amb la naturalesa i els altres éssers vius, que explica que l'ecologisme climàtic, per exemple dels *Fridays for Future* o els *Extinction Rebellion*, estigui protagonitzat sobretot per gent jove que s'ha educat en aquests valors.

I no sols parlem de referents de mobilització. També d'utopies quotidianes que posen en pràctica, cada dia, milers d'iniciatives més o menys enxarxades de l'economia social solidària, de les economies diverses, que demostren malgrat les dificultats i els entrebancs, que una altra economia és possible, i que es pot viure des de la responsabilitat i el compromís amb les persones i el medi.

Si Freire deia, coneixedor de la força desmobilitzadora de la resignació i del determinisme, que «el món no és, el món està essent», nosaltres podem dir que el món no és, que el món està transitant. Perquè si el present esdevé un «tanmateix» (versió nostrada del «*there is no alternative*»), l'alternativa és la reacció, i això ja es va pa-

² Disponible a: <https://diarieducacio.cat/el-virus-posa-de-manifest-la-fallida-del-projecte-ideologic-del-neoliberalisme/>

tir en la història europea de fa un segle. Potser no disposam d'una alternativa global al capitalisme, però des de les utopies quotidianes i la practicabilitat de la vida transítam cap a un altre món que ens faci compatibles amb la naturalesa i entre nosaltres. Diu Marina Garcés que «Parlar ja de transició pot edulcorar la realitat i fer veure el que no hi ha, però el que és rellevant és el gir en el punt de vista. És a dir, en lloc de plantejar-se què estam perdent i què hem de preservar, o quins models futurs hauríem de somiar, posa el focus en el que està passant i en allò que estam fent. També, per tant, en allò que podem fer ara i aquí» (Garcés, 2017:59).

Per tant, l'ecopedagogia, en tant que proposta també de mediació pedagògica, ha de plantejar el procés educatiu com un procés d'aproximació a les utopies quotidianes del propi entorn, i situar que és a partir d'aquestes pràctiques emancipadores i realment existents, que podem dir que transitam cap a un món millor per a tothom.

No serà una tasca fàcil. Com deia fa poc Henry Giroux a una entrevista realitzada durant el confinament², el virus posa de manifest la fallida del projecte ideològic del neoliberalisme, i el sistema ha quedat en evidència en tota la seva magnitud destructora. Però no ens enganyem: les estructures de poder establertes no cauran totes soles, ans al contrari, hi haurà mil entrebancs més dels que ja hi ha perquè tot segueixi igual, començant per l'educació. En tot cas, allò que se'ns obre amb la pandèmia és just una finestra d'oportunitat. Una finestra per a aquells que estimam la vida i considerem l'educació com una eina per respectar-la i gaudir-la, útil per a la cohabitació amb tots i cada un dels éssers vius d'aquest maltractat i irrepetible planeta Terra nostre. Són temps per fer (eco)pedagogia.

Referències bibliogràfiques

- AAVV (1999): *Carta da Ecopedagogia. En defensa de una pedagogia da Terra*. Brasil: Instituto Paulo Freire.
- AAVV (2012): *Carta de la Tierra*. Unesco: Iniciativa de la Carta de la Tierra: www.earthcharterinaction.org.
- AGUILÓ, T. i ABRIL, D. (2020): Pandemocracia: una mirada al coronavirus desde las epistemologías del sur, en *Sopa de carpincho. Ideas a un metro de distancia*. Buenos Aires: Instituto Democracia.
- ASSADOURIAN, E. (2017): *Educación Ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica, en Educación Ecosocial. Cómo educar frente a la crisis ecológica. La situación del mundo 2017. Informe anual del WorldWatch Institute*. Madrid: FUEH / Icaria editorial.
- AUGÉ, M. (2000): *Los no-lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- BECK, U. (2006): *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

- BOFF, L. (2012): *Sostenibilidad: intento de definición holística*. Disponible a: <https://leonardoboff.org/2012/01/30/sostenibilidad-intento-de-definicion-holistica/> (revisat agost 2020).
- CUBILLO, A.P. (2017): *El buen vivir en Ecuador: dimensiones políticas de un nuevo enfoque de economía política del desarrollo*. Tesis doctoral. Consultada el juliol de 2020 a: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/13271>
- ESCHENHAGEN, M.L. i MALDONADO, C. (eds). 2018. *Epistemologías del sur para germinar alternativas al desarrollo*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- FRASER, N. (2015): *Las contradicciones del capital y los cuidados*. En *New Left Review* núm. 100, sep-oct 2015, III. Consultado en agosto de 2020 en: <https://newleftreview.es/issues/100/articles/nancy-fraser-el-capital-y-los-cuidados.pdf>.
- GADOTTI, M. (2004): *Pedagogia de la terra*. Xàtiva: Publicacions de l'Institut Paulo Freire/Edicions del CREC.
- GALEANO, E. (2012): *Los hijos de los días*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GARCÉS, M. (2017): *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Anagrama.
- GUTIÉRREZ, F. i Prado, C. (2000): *Ecopedagogia i ciutadania planetària*: Xàtiva: Publicacions de l'Institut Paulo Freire/Edicions del CREC.
- HERRERO, Y. (2006): *Ecofeminismo: una propuesta de transformación para un mundo que agoniza*. *Cuadernos Mujer y Cooperativismo*, núm. 8, nov 2006, pp. 74-80 UCMTA
- HERRERO, Y. (2020): *Vida*. Publicat a CTXT. Contexto y Acción. Disponible a: <http://www.ctxt.es/es/20200801/Firmas/33195/vida-yayo-herrero-naturaleza-pandemia-crisis-ser-humano-ecologia.htm> (revisat agost 2020).
- KAHN, R. (2008): *From Education for Sustainable Development to Ecopedagogy: Sustaining Capitalism or Sustaining Life? Green Theory & Praxis: The Journal of Ecopedagogy*, Vol. 4, nº 1 (2008) (doi: 103903/gtp.2008.1.2).
- MARTÍNEZ, J. Y Roca, J. (2016): *Economía ecológica y política ambiental*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- PALERMO, Z. (Comp.) (2014): *Para una Pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Editorial Del Signo.
- SENNET, R. (2006): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- TORRES, J. (2017): *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.



Paulo Freire
INSTITUT
INSTITUTUS
INSTITUT

Buscar...



Mi Cuenta



PORTADA TIENDA

SENDAS & TRAVESÍAS



PRÁCTICA DE LA
PRÁCTICA

€ 18,72
inc. IVA: € 0,72



EL PENSAMIENTO DE LA
EXPERIENCIA

€ 18,72
inc. IVA: € 0,72



DAVID Y GOLIAT. LA
PRIMAVERA DE LAS
ECONOMÍAS DIVERSAS.

€ 18,72
inc. IVA: € 0,72



APRENDIENDO CON
PERSONAS ADULTAS

€ 18,72
inc. IVA: € 0,72

COLECCIONES

Aprendizajes, posiciones y
procesos
Coediciones
eines d'innovació educativa
Laboratori Ettore Gelpi
Materials-Materiales
plecs de notes
Publicaciones de la Cátedra
Paulo Freire
quaderns d'educació contínua
quaderns d'educació popular
Sendas y travesías del
pensamiento

Instituto Paulo Freire de España

Apdo. de correos 76
46800 Xàtiva

NUESTRAS WEBS

Instituto Paulo Freire
Rizoma freireano

Portada Información Legal Protección de Datos

Desarrollo © grupowebmedia



El paper essencial de l'ecopedagogia en l'ensenyament de la ciutadania global i el desenvolupament sostenible¹

Greg William Misiaszek, Ph.D.

Professor Ajudant, Beijing Normal University, Faculty of Education, Institute of Educational Theories; Director Associat, Institut Paulo Freire, UCLA; Co-editor, Global Comparative Education: Journal of the World Council of Comparative Education Societies (WCCES)

Traducció: Mariola Aparicio Cortés



L'objectiu de l'ensenyament ambiental és, ahora, *aprofundir* i *ampliar* la comprensió dels estudiants sobre qüestions mediambientals per ajudar a guiar les seues accions ambientals a través de la reflexió. És sabut que hi ha connexions inseparables entre actes humans de dany ambiental i injustícies socials (connexions *socioambientals*); tanmateix, molts estudiosos, jo mateix inclòs, defensem que aquestes connexions sovint no s'ensenyen en pedagogies ambientals o no en grau suficient (Gadotti, 2008a, 2008b; Gutiérrez i Prado, 1989; Kahn, 2010; Misiaszek, 2012, 2018, 2020a). S'ha trobat que moltes pedagogies ambientals, incloent molts models d'Educació per al Desenvolupament Sostenible (EDD) ignoren en gran mesura les connexions socioambientals a causa de les influències (o polítiques) dels que es beneficien de danys ambientals, sovint en nom del "desenvolupament". Tota l'educació és per al desenvolupament, encara que jo argumente que hem d'ensenyar a preguntar-nos, a qui beneficia?, a qui no beneficia?, i quines poblacions (per exemple, del nord-sud global, gènere, raça, religió / espiritualitat, socioeconòmiques) pateixen en major mesura

¹ (Publicat originalment a *Global Commons Review: The Magazine of the UNESCO Chair*, Número 0, www.globalcommonsreview.org, amb referències actualitzades)

el desenvolupament d'altres (Misiaszek, 2020b)? En aquest breu article, argumente que les tres pedagogies: de l'ecopedagogia, l'Educació per a la Ciutadania Global Citizenship Education (GECG) i l'Educació per al Desenvolupament Sostenible (EDD) han de desvetllar de manera crítica la política oculta de les injustícies socioambientals (*aprofundir* els acords) i veure les injustícies des de les perspectives locals a les planetàries (*ampliar* els acords). (Misiaszek, 2018).

Procedent d'Amèrica Llatina i reinventat a partir de l'obra de Paulo Freire, l'objectiu de l'ecopedagogia és que els estudiants entenguin de manera crítica com els actes nocius mediambientals condueixen a opressions dels humans (*aspectes antropocèntrics*) i de la Terra (*aspectes biocèntrics*), i que també reflexionen sobre la política dels fets i com resoldre problemes contra les opressions socioambientals (Misiaszek i Torres, 2019). Com a pedagogies crítiques, alguns dels principals aspectes de l'ecopedagogia són els següents: creació d'espais d'aprenentatge democràtic on tant els estudiants com els professors construeixen currículums i plantegen problemes ambientals amb una atenció específica a la incorporació de diverses perspectives, disciplines i anàlisis històrics; ensenyament fonamentat en la comprensió de les opressions socioambientals dels que més pateixen (visió de baix a dalt); i establiment de la justícia socioambiental com a objectiu general de les accions dels estudiants i els professors. L'ensenyament ecopedagògic, per tant, hauria d'estar centrat en la transformació mitjançant debats que aborden quines accions són necessàries en les estructures socials, econòmiques i polítiques actuals de la societat, així com en les accions necessàries per canviar les estructures.

L'ensenyament de la ciutadania global (GC) no és un procés lineal, sinó un procés que implica ensenyar comprensions globals més profundes i ampliades de les diverses cultures del món per a la pau global. La intensificació de la globalització influeix en totes les societats del món de manera positiva i negativa, incloses les causes i els efectes dels danys ambientals. El GCE és fonamental per a l'ecopedagogia pel fet que permet ensenyar les causes i els efectes de la globalització en la connectivitat i en la solidaritat de la ciutadania, en la qual, com a humans, som tots companys, amb una casa compartida, la Terra (Misiaszek, 2015, 2018). L'ecopedagogia és essencial per al GCE ja que ensenya comprensions crítiques sobre els efectes de les accions ambientals dels humans des de perspectives globals fins locals (glocals) centrades en la política sovint oculta dels danys ambientals i amb l'objectiu de dur a terme accions transformadores a partir de la reflexió holística de les possibilitats de canvi no restringides. Aquestes dues pedagogies construeixen juntes espais d'aprenentatge *dins* i *entre* la comprensió socioambiental global i local. És impossible resoldre problemes globals, com ara la violència social i ecològica, sense comprendre les opressions que es produeixen a nivell local, ja que les solucions resultants són inherentment defectuoses pel fet de ser solucions de dalt cap a baix. El plantejament contrari (de baix cap a dalt) també és defectuós si es consideren únicament les perspectives locals

de les qüestions mediambientals, ja que els danys ambientals sovint no tenen límits geopolíticament, com ara el canvi climàtic i la contaminació atmosfèrica.

Tot i això, l'enquadrament “global” també pot ser massa limitat. Molts estudiosos, com Moacir Gadotti (2008a, 2008b), defensen que “món” i “global” haurien de ser ampliat, respectivament, a “planeta” i “planetaris”, amb la corresponent “educació per a la ciutadania planetària” del GCE. Com es pot comprendre a partir de la primera part del nom, el “planeta” transmet la necessitat d'ensenyar comprensions biocèntriques. Per altra banda, la part de “ciutadania planetària” pretén ensenyar la Terra com un únic ésser holístic del qual nosaltres, com a humans, som part, i que la Terra n'és el ciutadà. No s'han de prescindir dels marcs de GC / GCE, sinó que els dos models d'educació ciutadana es basen en ells, fent servir l'argument que sosté que l'ecopedagogia no elimina ni l'EDS ni altres pedagogies ambientals. El concepte “ciutadania planetària” indica que tots els éssers i coses del planeta estan afectats pels actes humans i la inclusió de GC / GCE de les societats / poblacions mundials és un valor afegit per acabar amb les injustícies socioambientals. Els ecopedagogs se centren en l'ensenyament crític de les connexions socioambientals perquè, com humans, som l'única part de la natura que actua a través d'autoreflexions; tanmateix, això no devalua la resta de la Terra. Totes les accions amb problemes ambientals es fan reflexionant sobre quins seran els beneficis. Tots ens beneficiem de danys ambientals tan aparentment insignificants com, per exemple, un interruptor de llum: s'ha de reflexionar sobre quin tipus de bombeta hi ha al llum (l'energia és eficient o no?), quina és la font d'energia (energia renovable? de carbó?) Els ecopedagogs ensenyen als estudiants alfabetitzacions ambientals crítiques, ja que Freire proposava que, l'ensenyament s'enfoque a què els estudiants llegeixen i rellegeixen el món, que llegeixen sobre els problemes ambientals a fi d'identificar a qui beneficia veritablement i a qui no, a reconèixer els efectes sobre la naturalesa, i a desconstruir allò que s'ensenyava als espais d'aprenentatge formal/informal, als mitjans de comunicació, a les nostres comunitats i al que s'expressa als mitjans socials.

L'objectiu de l'educació és sempre el “desenvolupament”. Tanmateix, igual com es plantegen problemes crítics com el de qui se'n beneficia, als estudiants se'ls ha d'ensenyar també a què es plantegen com s'emmarca la “D” en ESD i perquè, i com s'ha de valorar el desenvolupament en comparació amb l'equilibri de la natura i els drets i valors intrínsecs (Gadotti i Torres, 2009; Misiaszek, 2020b). En un món cada vegada més globalitzat, molts defensen que el «desenvolupament» devalua les marques contextuais locals i «del desenvolupament», ja que es mesuren com a èxit en el mercat global. En el cas de la “S”, els ecopedagogs plantegem quina forma d'avaluar el “desenvolupament” estem “sostenint”. Una pregunta freqüent als espais ecopedagògics és la següent: si el desenvolupament es mesura en un augment de consum de la societat, hi ha possibilitats de sostenibilitat mediambiental i/o igualtat glo-

bal amb una mesura del “progrés”? Pensem que l’ensenyament del desenvolupament sostenible –que integre tant eines ecopedagògiques com GCE crítiques– és fonamental per comprendre els problemes complexos a fi de poder oferir-ne solucions.

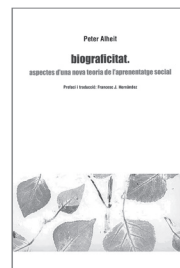
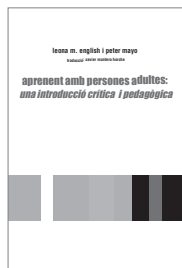
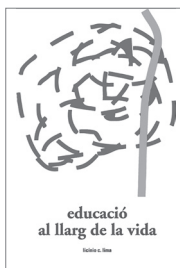
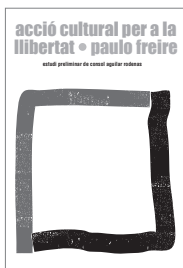
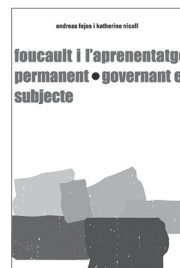
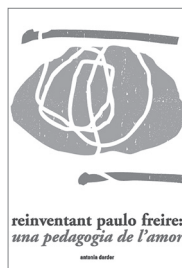
D’alguna manera, les anàlisis biocèntriques del desenvolupament constitueixen un enigma, ja que els humans, com a únics organismes autoreflexius i històrics, són els únics éssers que poden desenvolupar-se amb la resta de la naturalesa per sobreviure i s’adapten per restablir l’equilibri (Misiaszek, 2020a). Tot i això, aquest fet no disminueix la importància de l’ensenyament mitjançant lents planetàries. Les pràctiques i mètodes ecopedagògics qüestionen les ideologies i pedagogies mediambientals i ciutadanes que no solen posar-se en dubte i no van més enllà de les lents antropocèntriques. Algunes d’aquestes preguntes inclouen: Què és el desenvolupament?; Com afecta la globalització al desenvolupament de les trames i a les possibilitats de sostenibilitat?; Com encaixen els models de justícia global i inclueix en els marcs de desenvolupament sostenible?; Qui considerem com a ciutadans i quins són els criteris?; i de quina manera la resta de la natura fora dels humans s’encaixa en conceptes de desenvolupament, sostenibilitat, desenvolupament sostenible, ciutadania i ciutadania global? Aquestes qüestions són només unes de les poques que es poden plantejar en espais ecopedagògics de diàleg i anàlisi crítiques, de manera que els espais d’aprenentatge es converteixen en espais d’investigació crítica.

Tal com s’indica al llarg dels 17 objectius de desenvolupament sostenible (ODS) de les Nacions Unides, s’han d’afrontar els problemes socials i mediambientals de manera inclusiva, perquè fallar-ne algun suposa un fracàs de tots ells. La integració de l’ESD i la GCE crítica ajuda els estudiants a comprendre i respectar diversos marcs contextuais del desenvolupament i plantejar problemes sobre com es poden sostenir els desenvolupaments dins dels models de justícia socioambiental, i a buscar solucions dins d’aquest món cada vegada més connectat com a ciutadans globals. De manera similar als disputats terrenys de processos de globalització opressius o apoderadors, els models ESD i GCE també es converteixen en disputats terrenys per a les societats humanes i la resta de la natura. El que és crucial és que GCE i ESD ensenyen a aprofundir i eixamplar la reflexió socioambiental dels estudiants sobre accions per assolir els ODS a fi de dur a terme una anàlisi crítica de necessitats més enllà dels objectius (Misiaszek, 2015, 2018, 2020a). És aquí on la docència i la recerca ecopedagògiques (i les eines ecopedagògiques) són indispensables. L’ensenyament ecopedagògic és fonamental en el model GCE-ESD per comprendre més plenament les raons dels actes dels danys ambientals que es produeixen, no sols per eixamplar les nostres perspectives mitjançant lents biocèntriques sinó també per reduir perspectives i poder conèixer així contextos locals a fi d’assolir una entesa multi-perspectiva sobre el desenvolupament i la sostenibilitat per part de la ciutadania, i poder, d’aquesta manera, salvar el planeta.

Referències bibliogràfiques

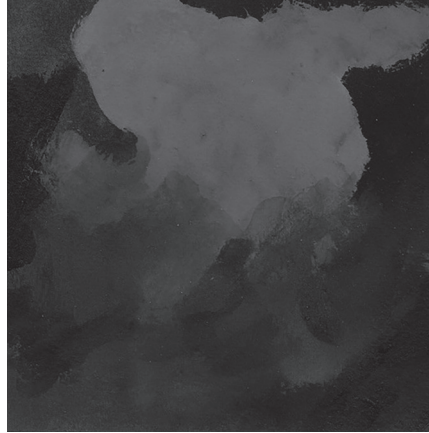
- GADOTTI, M. (2008a). *Education for sustainable development: What we need to learn to save the planet*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- GADOTTI, M. (2008b). What we need to learn to save the planet. *Journal of Education for Sustainable Development*, 2(1), 21-30. Retrieved from <http://jsd.sagepub.com/cgi/content/abstract/2/1/21>
- GADOTTI, M., & Torres, C. A. (2009). Paulo Freire: Education for development. *Development and Change*, 40(6), 1255-1267. doi:10.1111/j.1467-7660.2009.01606.x
- GUTIÉRREZ, F., & Prado, C. (1989). *Ecopedagogia e cidadania planetária. (Ecopedagogy and planetarian citizenship)*. São Paulo: Cortez.[Hi ha traducció al català: Publicacions de l'Institut Paulo Freire-Edicions del CREC; 2000, Xàtiva]
- KAHN, R. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy, and planetary crisis: The ecopedagogy movement* (Vol. 359). New York: Peter Lang.
- MISIASZEK, G. W. (2012). Transformative environmental education within social justice models: Lessons from comparing adult ecopedagogy within North and South America. In D. N. Aspin, J. Chapman, K. Evans, & R. Bagnall (Eds.), *Second international handbook of lifelong learning* (Vol. 26, pp. 423-440). London: Springer.
- MISIASZEK, G. W. (2015). Ecopedagogy and citizenship in the age of globalisation: Connections between environmental and global citizenship education to save the planet. *European Journal of Education*, 50(3), 280-292. doi:10.1111/ejed.12138
- MISIASZEK, G. W. (2018). *Educating the global environmental citizen: Understanding ecopedagogy in local and global contexts*. New York: Routledge.
- MISIASZEK, G. W. (2020a). *Ecopedagogy: Critical Environmental Teaching for Planetary Justice and Global Sustainable Development*. London: Bloomsbury.
- MISIASZEK, G. W. (2020b). Ecopedagogy: teaching critical literacies of 'development', 'sustainability', and 'sustainable development'. *Teaching in Higher Education*, 25(5), 615-632. doi:10.1080/13562517.2019.1586668
- MISIASZEK, G. W., & Torres, C. A. (2019). Ecopedagogy: The missing chapter of Pedagogy of the Oppressed. In C. Torres, A. (Ed.), *Wiley Handbook of Paulo Freire* (pp. 463-488). New Jersey: Wiley-Blackwell.

sendas y travesías del pensamiento mínima



**PAPER
PLEGAT**
 INDUSTRIA GRÁFICA

Pol. Industrial «La Vila», Calle La Vall d'Albaida, 3 • Teléfono 96 228 01 27 • 46819 **Novetlè** • pedidos@paperplegat.com • www.paperplegat.com



Escola i ciutat: desdibuixant fronteres

Maje Asins, Cinta Blanch, Montse Maestre, Neus Mujal, Mar Rodríguez, Rosa Sambola i Aida Viñas. CFA Montseny (Vic)



1. Introducció. El CFA Montseny

El Centre de Formació de Persones Adultes Montseny és un centre públic del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, amb més de quaranta anys d'història. Està situat al sud de la ciutat de Vic, concretament al barri del Remei, i ofereix un ampli i variat ventall de cursos: Formació Instrumental, Graduat en Ensenyament Secundari (GES), Preparació per a les proves d'accés als cicles formatius de grau superior (PACFGS) o accés a la universitat per a majors de 25 i 45 anys (PAU+25), Llengua catalana, Llengua anglesa i Competic.

La matrícula està al voltant dels 550 alumnes, malgrat que en els centres de formació de persones adultes la mobilitat d'alumnat és constant i es generen baixes i noves incorporacions setmanalment.

Vic té una població de 46.214 persones, 12.700 de les quals tenen nacionalitat estrangera. Al barri del Remei conviuen 53 nacionalitats diferents. L'escola rep una demanda de formació del 80% d'alumnat provinent de la pròpia ciutat, però també de la resta de la comarca. La demanda que sorgeix del barri del Remei i de la resta de la ciutat va adreçada, principalment, als cursos de Formació Instrumental i de Llengua catalana, on el 100% d'alumnat és d'origen estranger. A la resta d'ensenyaments trobem alumnat tant de la ciutat com d'altres poblacions d'arreu de la comarca.

Al centre hi ha més de 23 nacionalitats. Davant del multilingüisme resultant de la diversitat de procedències de l'alumnat del centre i que representa una riquesa lingüística i cultural, el centre pren la llengua catalana com a llengua vehicular i de confluència, per afavorir la cohesió entre persones de diferents llengües, orígens i cultures.

1.1 La línia metodològica

Al CFA Montseny entenem que el pas per l'escola de persones adultes no ha d'anar únicament orientat cap a l'adquisició del procés de lectoescriptura, l'aprenentatge d'una llengua estrangera, l'obtenció d'un títol o la superació d'una prova d'accés, sinó que, a més, ha d'ajudar l'alumnat a aconseguir unes habilitats i capacitats que l'enriqueixin, millorin les seves competències i l'empoderin per continuar la seva formació.

L'alumnat adult ja té un important bagatge de coneixements previs adquirits de manera no formal al llarg de la seva experiència vital, però, en general, també arriba amb inseguretats i temors a l'escola. A més, en moltes ocasions, no té uns hàbits ni una autonomia de treball que li permetin avançar pel seu compte i necessita millorar en les competències que l'ajudaran a desenvolupar-se amb més seguretat a la feina, als estudis posteriors, als viatges, al carrer, etc., segons el curs que faci.

Per tot això posem l'alumnat al centre de l'aprenentatge i treballem amb metodologies que li donen el protagonisme. Apostem fermament per un treball significatiu i competencial que doni resposta a les seves necessitats reals, que li permeti trobar el sentit als aprenentatges que va adquirint i que li ofereixi unes eines que el facin més competent en els interessos que l'han dut a l'escola. A continuació es presenten un seguit d'experiències plantejades amb aquest enfocament pedagògic que tenen com a objectiu general buscar lligams al barri i més enllà, a fi de projectar l'escola a la ciutat i establir vincles d'unió entre i amb el seu alumnat.

2. Intercanvi amb el grau de Nutrició Humana i Dietètica (UVic)

Dins l'etapa d'Ensenyaments Instrumentals, a l'escola treballem amb el que en diem eixos temàtics. Aquests eixos són temes que, després de realitzar diferents debats d'aula, l'alumnat escull a partir de les seves prioritats i interessos. Es tracta de temes propers a la realitat del nostre alumnat i que es vinculen directament a les seves necessitats d'aprenentatge. A més, es procura que el desglossament d'aquests temes sigui competencial, significatiu i funcional, parteixin de la pròpia quotidianitat i s'arrelin al context. En aquest sentit, per a cada eix temàtic es potencia la interacció amb diversos serveis, entitats i persones de la ciutat de Vic. Es facilita, doncs, que l'alumnat pugui visitar algun d'aquests espais a cada eix temàtic –i que, per tant, l'escola surti a la ciutat– o que l'escola rebi visites externes –i així la ciutat entri dins de l'escola.

En el cas de l'eix temàtic de 'L'alimentació', dut a terme durant el segon trimestre del curs escolar 2017-2018, des de l'escola es va demanar al grau de Nutrició Humana i Dietètica de la Universitat de Vic la col·laboració en l'apartat d'hàbits alimentaris i alimentació saludable. Davant la resposta afirmativa i la molt bona predisposició de la professora de l'assignatura de Nutrició Comunitària, Isabel Martorell, vam comptar amb la presència al CFA Montseny de l'alumnat de tercer durant tres sessions dins els grups d'Ensenyaments Instrumentals (nivells 1, 2 i 3). Aquestes sessions es van espaiar al llarg de tot el trimestre.

La proposta, com diem, es va estructurar en tres sessions. Per a cada sessió, els nois i les noies de la universitat es van subdividir en quatre grups, cadascun dels quals va treballar amb un grup reduït d'alumnes del nostre centre. Aquests grups es van mantenir tots els dies de trobada per facilitar l'establiment d'un vincle entre participants. En concret, les sessions es van organitzar de la manera següent: una primera sessió dirigida a fer les presentacions de les persones participants per tal de facilitar-ne la coneixença i l'apropament i, també, des de la UVic es va fer un petit diagnòstic sobre els hàbits alimentaris del nostre alumnat; una segona sessió encaminada a fer que l'alumnat de la UVic desenvolupés un conjunt d'activitats específiques per treballar alguns temes que havien sorgit en la sessió anterior, i una tercera sessió de tancament, conclusions i comiat.

La primera experiència descrita entre l'alumnat dels dos centres va resultar molt enriquidora. Més enllà dels continguts sobre hàbits alimentaris i alimentació saludable específics (els quals van ser molt útils i van girar al voltant de l'abús dels sucres i la creació d'una dieta pròpia equilibrada), va representar una bona oportunitat per crear un espai de comunicació i intercanvi entre persones amb trajectòries personals i acadèmiques diverses, per afavorir el treball en xarxa entre espais educatius que desenvolupen la seva tasca al mateix municipi i per facilitar l'ampliació de mirades sobre processos de creixement personal i col·lectiu. A resultes d'aquesta valoració i per demanda de la UVic, es va repetir l'experiència durant el segon trimestre del curs 2018-2019, que vam encabir i relacionar amb l'eix temàtic de 'L'habitatge'.

3. Intercanvis intracentre: 'Aquest és el meu ofici'

Retornant als eixos temàtics per als grups d'Ensenyaments Instrumentals, i en aquest cas concret conjuntament amb els grups de Llengua catalana, durant el primer trimestre del curs escolar 2019-2020 es va dur a terme l'eix temàtic que vam anomenar 'La feina'. Aquest eix tocava diferents aspectes: lèxic específic relacionat amb el món laboral, elaboració escrita d'anuncis de cerca de feina, comprensió oral i escrita d'ofertes laborals, l'entrevista de feina... Per completar aquests aprenentatges i facilitar la sortida de l'espai escolar habitual es van programar una sèrie de visites als llocs de feina concrets de diferents alumnes d'altres ensenyaments del propi cen-

¹ Per visualitzar un tastet de l'exposició podeu anar al web del centre: <https://agora.xtec.cat/cfa-montseny/general/exposicio-sobre-els-oficis/>

tre, específicament, d'alumnes de GES 2, PAU+25 i dels grups de Llengua Anglesa. La proposta, per tant, es va convertir en un intercanvi intern i es va desenvolupar durant les dues darreres setmanes del trimestre.

El primer moment va consistir en la cerca d'alumnes d'altres ensenyaments que volguessin o els fos possible mostrar el seu lloc de treball i explicar *in situ* en què consisteix la seva feina. La idea era que cada grup-classe (un total de 13) pogués visitar un espai diferent i, per tant, conèixer un ofici diferent, de manera que al final de les visites d'alguna forma cada grup pogués ensenyar a la resta els aprenentatges adquirits. Un cop vam tenir la llista elaborada, vam completar el nombre de visites que faltaven amb diferents comerços, empreses i tallers de la ciutat, de manera que hi hagués el màxim de diversitat possible en relació a les visites. Per tancar la programació, es van quadrar els horaris dels diferents grups amb el de les persones que ens farien el guiatge del seu ofici.

El segon moment va tenir a veure amb les visites pròpiament dites. Tot l'alumnat, tant el visitant com el que acollia, estava molt entusiasmat i amb ganes d'establir la interacció. Per a l'alumnat dels ensenyaments de GES 2, PAU+25 i Llengua anglesa va ser interessant mostrar l'espai on treballaven i cercar la manera més òptima de fer-se entendre davant un alumnat sense grans destreses comunicatives en llengua catalana. Per a l'alumnat dels Ensenyaments Instrumentals i Llengua Catalana va ser una molt bona ocasió per conèixer noves persones i nous espais de la ciutat de Vic que, sense l'acompanyament de l'escola, molt probablement no haurien pogut visitar. També, va representar un moment per posar en pràctica el català oral après a través de les seves preguntes i els seus dubtes.

El tercer moment es va definir a dins l'aula. Cada grup-classe va mantenir una conversa sobre com havien anat les visites, es van escriure algunes idees per resumir-ne els aprenentatges establerts i les sensacions viscudes i, juntament amb algunes fotografies, es van plasmar en un mural. També es va compartir la idea de la riquesa que representa la relació que s'estableix entre alumnes que participen en processos educatius molt diferents i es va posar en valor el fet de poder extreure coneixement i experiència a partir dels relats de l'alumnat del propi centre.

Finalment, del conjunt de murals de tots els grups-classe se'n va fer una exposició al passadís del centre que va ser comentada i visitada per tothom com a part de la dinàmica dels diferents grups. Tot l'alumnat participant es va mostrar molt satisfet dels resultats. Actualment, la idea seria poder exportar l'exposició a un altre espai de la ciutat per oferir a la ciutadania el nostre treball i donar a conèixer el centre¹.

4. Intercanvis amb les escoles de primària

Més enllà dels eixos temàtics i enfocats com a activitats transversals, des de ja fa uns cursos s'han anat definint i desenvolupant diferents projectes d'intercan-

vi entre l'alumnat del nostre centre i el d'algunes escoles de primària del barri, on totes les parts implicades (les escoles i el CFA Montseny) en som corresponsables. Actualment, l'alumnat del centre que és protagonista d'aquests intercanvis és el dels grups d'Instrumental 3 i de les escoles de primària, majoritàriament, l'alumnat de segon curs. Les escoles implicades són: l'Escola la Sínia (des del curs 2015-2016), l'Escola Vic Centre (des del curs 2017-2018) i l'Escola Sagrat Cor (des del curs 2019-2020).

Els intercanvis escolars es plantegen amb els següents objectius específics:

- Potenciar l'intercanvi intergeneracional entre els infants de les escoles de primària i les persones joves i adultes del CFA Montseny.
- Oferir un espai de comunicació oral en català per a tot l'alumnat.
- Trencar la idea de la nostra escola com a únic espai d'aprenentatge.
- Facilitar l'establiment de vincles entre la mainada i les persones joves i adultes.
- Conèixer i mantenir una relació amb els espais educatius del nostre barri.
- Facilitar la confiança de les persones que poden ser pares/mares d'alguna escola, amb els diferents espais educatius.

Tot i les modificacions sobre la naturalesa dels intercanvis al llarg dels cursos per adaptar-nos a les diferents necessitats i interessos, en aquests instants els intercanvis consisteixen en tres trobades al llarg del curs, una per trimestre. La temàtica d'aquestes trobades varia una mica en funció del curs, els projectes que es duen a terme als diferents centres i les motivacions i els interessos del moment. Així, per exemple, alguns intercanvis s'han centrat en els jocs matemàtics, en els jocs lingüístics o en el coneixement del barri i la ciutat.

Malgrat les diferències específiques en relació als diferents grups participants, tots els projectes mantenen una estructura similar en relació als espais i les persones responsables de l'organització i gestió de les trobades en concret. Així, en la trobada del primer trimestre és l'alumnat del centre qui visita l'escola de primària corresponent i és el professorat de l'escola qui gestiona les activitats; en la del segon trimestre és l'alumnat de les escoles de primària qui visita el centre i el professorat responsable és el del centre, i, finalment, en la del tercer trimestre, es potencia una activitat a un espai que no sigui cap dels propis i el professorat de les escoles i del centre són responsables, de forma conjunta, de conduir tota la jornada.

Les vivències transcorregudes al llarg d'aquests intercanvis i, especialment, el vincle establert entre l'alumnat i la interrelació entre els diferents espais educatius ocasiona que es plantegi la continuïtat d'aquests projectes de cara als cursos vinents.

² Podeu visualitzar el projecte documental final al canal de Youtube del CFA Montseny: “Ment oberta, món obert”, o bé a través de l’adreça https://www.youtube.com/watch?v=5LzJdm_iRB8&t=3s. També podeu visualitzar en el mateix canal el tràiler del documental amb el títol: Tràiler “A l’altra banda de la via” o bé escrivint l’adreça: <https://www.youtube.com/watch?v=r63J3kAv3tk>

5. “A l’altra banda de la via”, un projecte documental²

El curs 2017-2018 vam iniciar un projecte interdisciplinari al si dels grups de 2n curs de Graduat en Ensenyament Secundari (GES 2) consistent a crear un projecte audiovisual, en format documental, basat en experiències migratòries de l’alumnat mateix o del seu entorn immediat. Aquest projecte es va portar a terme mitjançant la fusió dels mòduls curriculars de Català III (àmbit de la comunicació) i Moviments migratoris (àmbit social). El resultat d’aquest procés va rebre el títol de “Ment oberta, món obert”, un documental de 30 minuts de durada.

El curs següent, 2018-2019, el professorat de GES va creure oportú donar continuïtat a aquest projecte ja que es va poder comprovar que la il·lusió, la motivació i la implicació de l’alumnat en el seu propi aprenentatge era notablement major amb aquest tipus de treball. A més a més, com a professorat ens ha permès aprofundir en la metodologia marcada al nostre PEC i aplicar estratègies de treball cooperatiu i d’avaluació que hem anat adquirint a través de la formació durant els darrers anys. Una oportunitat única d’avançar en la nostra pràctica docent.

Així doncs, el professorat dels grups de GES 2 (un grup al matí i un grup a la tarda) va decidir que els mòduls implicats en el projecte documental augmentarien respecte del curs anterior. Aquesta vegada, el documental tindria lloc durant el 2n trimestre i partiria dels mòduls trimestrals de Català III, Moviments migratoris i Tecnologia, implicant, així, els tres àmbits de coneixement: l’àmbit de la comunicació, l’àmbit social i l’àmbit matemàtic-tecnològic-científic.

La coordinació prèvia del professorat implicat, juntament amb una professional del sector audiovisual, va ser clau per establir objectius i acordar una estructura de treball conjunta i compartida entre tothom. A raó d’un mínim d’una trobada setmanal formal i programada, de vegades dues, més tots els contactes informals entre passadissos, el projecte va agafar les bases per ser plantejat a l’aula i ponderar l’acollida de l’alumnat. Aquesta no va poder ser millor: les ganes, i també els nervis, es respiraven entre les parets de l’aula. Les premisses plantejades a l’alumnat van ser:

1. Cal fer un producte audiovisual.
2. El català serà la llengua vehicular.
3. Cal pensar com s’introdueix el treball tecnològic.
4. Cal pensar quina temàtica s’aborda, relacionada amb els Moviments migratoris i que no pot ser igual a la treballada el curs anterior.

Ben aviat va sorgir la idea d’un fil narratiu: faríem un documental sobre la història del barri amb la nostra escola com a element conductor. A tall de contextualització, cal indicar que el CFA Montseny està situat al barri del Remei de la ciutat de Vic, i encara més concretament a les anomenades “cases barates”, un barri on històricament han anat a raure persones migrants, lluny del centre de la ciutat. A més, les vies

del tren creaven (en passat, perquè avui dia estan soterrades) una barrera arquitectònica que reforçava la imatge de distància respecte la resta de la ciutat.

Així doncs, tenint en compte la fusió de mòduls, els dos grups de GES disposaven de 9 hores setmanals cadascun per crear el seu projecte. Les primeres sessions, destinades tant al nostre alumnat com al professorat implicat, van córrer a càrrec d'una persona experta en el món audiovisual, que ens va parlar de teoria audiovisual, plans, plans de rodatge, rols a adoptar durant la gravació i altres conceptes cinematogràfics a tenir en compte durant tot el procés de recerca i creació. A partir d'aquest moment vam poder recórrer a l'assessorament de l'experta audiovisual en cas de necessitar-ho, fins els dies programats de rodatge, on va estar acompanyant l'alumnat en tot moment.

Pel que fa a l'organització dels mòduls i la seva avaluació cal remarcar en primer lloc que el sistema obliga a puntuar per separat i amb una nota numèrica cada alumne/a. Teníem clar que la nota havia de ser el més globalitzada possible, i després de molt de debat, es va arribar a la solució següent: el 70% de la nota d'un mòdul correspondria al treball fet al si del documental, i el 30% restant a les tasques pròpies de la matèria. A més, calia superar satisfactòriament les dues parts per tenir dret a la qualificació final. Amb aquest enfocament s'intenta evitar que hi hagi alumnat que simplement es recolzi amb la feina associada al documental sense aprofundir en el treball previ i necessari de cadascuna de les matèries.

Parlem del 70% de nota comuna. Com s'hi arriba? Volíem que l'avaluació fos tant formadora com formativa, així que es van preveure diversos instruments d'avaluació que es van compartir amb l'alumnat. Es van redactar rúbriques d'autoavaluació, de coavaluació, d'avaluació per part del professorat i d'avaluació per part de la persona experta audiovisual, qui també va participar del procés. Per tal que l'avaluació fos efectiva, sobretot amb l'alumnat, va caldre preveure unes sessions senceres dedicades íntegrament a la reflexió i l'avaluació pròpia i dels altres membres de l'equip de rodatge. Creiem fermament en la necessitat d'implicar l'alumnat en el seu propi procés d'aprenentatge i, per tant, també en el de l'avaluació, i som conscients que és un procés costós i no sempre reeixit, ja que venim d'una tradició acadèmica vertical i poc reflexiva parlant en termes d'avaluació, tant per les persones aprenents com per les persones docents. Al centre continuem treballant en aquest sentit des de tots els ensenyaments.

Pel que fa al 30% de la nota vinculat a les tasques pròpies del mòdul, aquest va córrer a càrrec de cadascuna de les tres professores, que bastien una base de conceptes, pràctiques i procediments previs alineats amb els sabers de la matèria. A tall d'exemple, podem enumerar que es van treballar unitats, canvi d'unitats, escales, materials, procés tecnològic, etc. al mòdul de Tecnologia; concepte de migracions, tipus de migracions i els seus contextos històrics, etc. a Moviments migratoris; biografies, autobiografies, entrevistes, textos narratius, expressió oral, lectura en veu alta, etc. a Català III.

³ Al canal de Youtube del CFA Montseny podeu visualitzar un resum de la construcció de la maqueta. El vídeo duu per títol: "A l'altra banda de la via" time lapse maqueta. També podeu cercar-lo directament escrivint l'adreça següent: <https://www.youtube.com/watch?v=I6lhoVTSgNA>

Al si del mòdul de Tecnologia l'alumnat va decidir apostar per la construcció de la maqueta del barri, treball que va permetre interrelacionar els conceptes treballats³.

La realització d'aquest documental va permetre donar veu a persones del barri, del present i del passat, que van poder explicar les seves vivències migratòries des de diferents perspectives, moments històrics i posició social.

L'estrena del documental en públic va tenir lloc durant la nostra festa de final de curs. Es va aprofitar l'espai de la plaça Montseny, lloc central del barri, per fer-ne una projecció a la fresca, fet que va facilitar que arribés a més veïnat i es pogués transcendir l'edifici escolar.

6. Visites a professionals d'espais educatius de Vic

Des de la coordinació de proves d'accés es promou el contacte de l'alumnat de preparació de proves d'accés a grau superior (PACFGS) amb professionals del sector del grau superior que volen cursar. Sovint, una part de l'alumnat no té gaire clares quines són les sortides professionals del grau superior cap el que s'ha orientat ni quina és la realitat laboral que l'espera. Per això s'organitzen trobades en què l'alumnat té l'oportunitat d'entrevistar-se amb professionals dels diferents sectors i visitar el seu lloc de treball.

Per tal de poder programar les visites agrupem l'alumnat per famílies professionals, valorem amb quins professionals cal contactar i parlem de com s'ha de produir la trobada. Normalment es realitza un desplaçament al seu lloc de treball. Durant els darrers cursos s'han organitzat trobades amb la tècnica en integració social de l'Escola la Sínia i una visita i reunió amb la tècnica en educació infantil, de la mateixa escola. Aquest darrer curs, com s'ha fet en altres experiències que hem explicat, per tal de promoure la relació entre alumnat de diferents ensenyaments de la nostra escola, una alumna de Llengua anglesa 3, professora jubilada de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de Vic, va acompanyar a les jornades de portes obertes a un alumne del curs de proves d'accés que volia cursar un grau superior a aquesta escola.

7. Reflexió final

Hem vist que el treball centrat en eixos temàtics com l'alimentació, l'habitatge i la feina, els intercanvis escolars amb la realització de propostes didàctiques o la visita a professionals de diferents escoles són el fil conductor que ha facilitat que l'alumnat conegui i participi de recursos i serveis de què disposa la ciutat. Al mateix temps, la ciutat, en molts casos, ha descobert l'oportunitat d'acostar-se a l'escola i a l'alumnat. Igualment, en la proposta de fer un audiovisual sobre la història del barri, el procés d'investigació ha permès l'alumnat accedir a serveis de la ciutat i, al mateix temps, Vic, des d'aleshores, disposa d'un documental sobre un dels seus barris. És evident, doncs, que en tots els casos s'ha tingut en compte la projecció de l'escola cap a la ciutat i viceversa, la ciutat cap a l'escola.

Per acabar podem dir que aquestes experiències recullen la filosofia del centre en relació al concepte educació, que és vetllar per un model d'escola que entén la diversitat com una riquesa, vinculat a l'entorn social i cultural i obert a la comunitat.



Grup de treball del primer dia d'intercanvi amb l'alumnat del grau de Nutrició Humana i Dietètica de la Universitat de Vic (febrer de 2019)



Visita de l'alumnat de Llengua catalana 2 a l'Escola d'Art i Superior de Disseny de Vic, dins l'eix temàtic "La feina" (novembre de 2019)



Segona sessió amb jocs lingüístics de l'intercanvi escolar amb l'Escola Vic Centre (abril de 2019)



Sessió de rodatge del documental a GES (març de 2019)

Característiques neotèniques en ecosistemes virtuals d'aprenentatge per a l'educació contínua¹

Beltrán Seco Villalobos
Traducció: Iolanda Corella i Marta Malet



La revolució tecnològica està transformant les formes d'aprendre, en una nova ecologia de l'aprenentatge, en la qual les noves tecnologies són protagonistes en els processos no com a simples eines, sinó que ja són part de la nostra quotidianitat i permeten disposar de múltiples escenaris per a l'aprenentatge.

En aquest sentit, l'educació contínua no és aliena a aquests canvis i ha propiciat nous escenaris d'aprenentatge en els quals les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) han influït la mediació pedagògica en la virtualitat.

En aquest article s'aposta per una proposta ecopedagògica en entorns virtuals que done sentit als processos educatius i que aquestos recuperen las característiques vitals per a la generació de coneixements. És a dir, es considera essencial no replicar processos pedagògics basats en l'ensenyança i en pràctiques tradicionals caracteritzades pel control i la simple transmissió d'informació, sinó configurar espais virtuals d'aprenentatge caracteritzats per promoure processos d'autoorganització, sense controls establerts des de fora, per a la construcció de coneixements, la reflexió dels sabers i la reconfiguració de les experiències, i recuperar l'acte educatiu com un procés vital. És a dir, hem de recuperar espais que fomenten i promouen la vida; en els quals es pugui sentir la vida.

Al respecte, Amaro en el pròleg del llibre *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria* (Gutiérrez y Prado, 2015; p.10) manifesta que cal “fer de l'educació una experiència vital per la qual aquest món siga un lloc més harmònic, amb menys por per a viure la vida i més ànima per a enfrontar-la ...”

Per aquest motiu, es considera fonamental que els ecosistemes virtuals d'aprenentatge es recuperen les característiques anomenades neotèniques o inherents a la vida, com la curiositat, la sorpresa, el joc o la cooperació. Però, **què són característiques neotèniques?**

La neotènia és el procés ontogenètic (desenvolupament des de l'embrió fins a l'adult) en el qual es mantenen propietats infantils després d'avançada la maduresa sexual, aspecte que no s'observa en els grans simis. (*La involución de los humanos*, 13 de juny de 2020)

Segons Assmann (2005; p.125) “neotènia significa, literalment, retindre allò nou (*neo + tenere*), retindre allò juvenil. Es referix al procés pel qual la nostra espècie reté trets juvenils al llarg de l'edat adulta (...) El concepte de neotènia fou creat per l'anatomista holandès Louis Bolk en 1926”. En aquest sentit, la neotènia és el procés biològic que explica l'adaptació evolutiva que va permetre la transició d'homínids a humans, i que va suposar la conservació de característiques juvenils al llarg de la vida.

¹ El present article s'escriu a partir de la tesi doctoral de l'autor per optar al Doctorat en Educació de la *Universidad de la Salle* de Costa Rica, i que du per títol: “*Características neoténicas en los ecosistemas virtuales de aprendizaje*”.

En altres éssers vius, podem veure exemples d'aquests trets neotènics, com ara algunes plantes adultes que conserven característiques pròpies de les primeres fases del desenvolupament, o insectes que romanen en forma de larva tota la seua vida (Medina, 2013).

Conseqüentment, la neotènia és un procés que ha generat particularitats en l'ésser humà en l'àmbit biològic i anatòmic, com ara “les dents xicotetes, la cara plana, el cap gran en relació al cos, la forma de la pelvis, la forma de l'orella i altres caràcters addicionals” (*La involución de los humanos*, 13 de juny de 2020).

Però, a més, s'han conservat i incorporat a nivell genètic en l'evolució humana característiques neotèniques per a aprendre tota la vida, com la curiositat, la sorpresa, el joc o la cooperació. És a dir, existeixen en els éssers humans característiques peculiars de neotènia que els impulsa al joc, a ser curiosos i cooperatius al llarg de la seua vida, des del naixement fins a la seua mort.

En paraules de Louis Bolk, citat per Assmann (2005; p.128), “l'home és un ser obert al món, un especialista de la no especialització, un ser lúdic que aprèn per curiositat activa (...) un ser d'allò aleatori, de l'atzar, del risc, del perill i la crisi, en aprenentatge permanent, que demanda que es desenvolupe una flexibilitat i una plasticitat comportamental”.

Per tant, la neotènia es refereix a la retenció de determinades característiques que s'han conservat en els sers humans al llarg de l'evolució fins l'edat adulta i que són inherents a la vida i, en definitiva, remet a l'aprenentatge com una propietat emergent en el procés d'autoorganitzar la vida. A més, gràcies que la capacitat cerebral segueix incrementant-se més enllà de la infància (característica neotènica) s'afavoreix la nostra disposició per a l'aprenentatge, i som éssers aprenents al llarg de tota la vida.

Aquests trets neotènics o inherents a la vida, constitueixen allò que Maturana i Verden-Zöler (2011) anomena els fonaments oblidats d'allò humà, i remetent als valors i pràctiques definitòries d'una cultura matrística, que s'identifica amb “converses de participació, inclusió, col·laboració, comprensió, acord, respecte i coïncidència” (p.41); és a dir, associades a allò femení i a la vida mateixa. Per tant, es requereixen processos d'aprenentatge en la virtualitat que rescaten i promouen aquestes característiques neotèniques que són inherents al nostre desenvolupament ontogenètic i que duem des del naixement.

A continuació, es descriuen les característiques neotèniques que s'han de promoure per tal que un ecosistema virtual siga un espai generador d'aprenentatges, i que han sigut relegades a un segon pla, malgrat ser inherents a la vida i al ser humà.

Curiositat i capacitat de sorprendre's

El desig d'explorar i descobrir és una manifestació inherent a la vida que es percep en tots els éssers vius, tot incloent els humans. Des que naixem posem el desig de conèixer, el motor o les forces impulsores del qual són la curiositat i la capaci-

tat de sorprendre's que tenim de manera innata. En aquest sentit, Mora (2017) manifesta que “el mamífer, i el ser humà és un mamífer, és un animal curiós per naturalesa. Sempre està explorant i inspeccionant-ho tot. I en aquesta inspecció, tantes vegades atzarosa, descobreix coses noves, diferents a allò quotidià (..) Amb la curiositat, l'animal o el propi ser humà avancen successos possibles, coneixen allò que pot succeir abans que succeïska” (p.73).

Però, per què perdem aquesta sorpresa i la curiositat a mesura que creixem? Una educació formal basada en la imposició i el control limita als infants l'oportunitat de desenvolupar aquestes capacitats; una educació centrada en l'ensenyança i en la transmissió de continguts i en la qual la didàctica allò que fa és presentar de forma “més accessible” la teoria, però no estimula la curiositat perquè siguin els infants qui es facen les pròpies preguntes, busquen les seues respostes i solucions mitjançant la indagació i la curiositat. Estimular la curiositat és fonamental per a relacionar la informació amb la vida futura de les persones aprenents. Referit a les pedagogies impositives, Assmann (2005; p.105) afirma:

“Al llarg dels anys, amb el creixement, ocorre un procés sistemàtic de destrucció de la llibertat mental que elimina en l'infant la possibilitat de veure i descobrir les coses amb la fantasia i la paradoxa. Allò fantàstic acaba substituït per esquemes programats, per una successió de regles. En la nostra societat, l'ensenyança escolar és tendenciosa i està organitzada per a transmetre aquests esquemes-gàbia. Se'ns força a escriure, fins i tot entre línies i quadrícules, tot enquadrant-nos en les regles preestablertes”.

Per a Assmann (2005; p.22) “la curiositat és un comportament lúdic, probablement un impuls innat, que busca explorar i experimentar allò nou i desconegut. (...) En els éssers humans prossegueix al llarg de tota la vida. La curiositat representa la base de la disposició per a aprendre, de la recerca del coneixement”. La curiositat és principalment fer preguntes espontànies i no és únicament un incentiu per a l'aprenentatge, sinó que també s'ha d'aprendre i conrear (Assmann, 2005). Açò té implicacions importants en el disseny d'ecosistemes virtuals, ja que en aquests s'ha de promoure la llibertat de generar preguntes i de pensar lliurement. Un ecosistema virtual centrat en el control i en la simple gestió educativa no permet que emergisca la curiositat i, per tant, limita el pensament lliure.

En aquest sentit, el propi Assmann (2005; p.17) destaca la importància de la xarxa virtual com a mitjà per a estimular la curiositat. En les seues paraules, “la comunitat dels disponibles i dels curiosos, intel·lectualment parlant, com és obvi, està disseminada per tot el planeta i és, sense dubte, la xarxa, instrument impalpable i virtual, el mitjà més segur per a indagar i estimular als membres de la comunitat del pensament curiós”.

La curiositat i la capacitat de sorprendre's com a impulsors de l'aprenentatge, no sols es redueixen a allò nou o extraordinari, sinó també a la quotidianitat, en el fet de descobrir i pensar la complexitat d'allò quotidià, a meravellar-nos per les coses sen-

zilles del nostre entorn i a deixar-nos sorprendre pel món. Per exemple, el fet de contemplar una flor i seguir sorprendent-nos per la seua bellesa. És a dir, el fet de sorprendre'ns davant allò quotidià i proper a les nostres experiències vitals és el que ens permet ser subjectes en constant aprenentatge i en recerca permanent de coneixements.

Aleshores, **com educar per a aprendre amb curiositat i capacitat de sorprendre's en ecosistemes virtuals?** Primerament, el fet de crear curiositat i sorpresa en un ecosistema virtual d'aprenentatge implica despertar en les persones la motivació i la passió per conèixer, és a dir, el plaer per indagar, per comprendre fenòmens, per fer-se preguntes, per descobrir les seues pròpies rutes d'aprenentatge, que li permeten no perdre el desig de configurar i reconfigurar nous coneixements.

En aquest cas, el propi ecosistema virtual ha de facilitar experiències d'aprenentatge que siguin provocadores i estimulants per a les persones, tot propiciant l'exploració, el vincle amb la vida i la formulació de preguntes. A més, ha de respectar la llibertat i els temps perquè les persones tinguin la possibilitat de construir per si mateixes els seus coneixements. Tant l'ecosistema en si, com les persones mediadores que hi participen, han d'acompanyar aquest procés d'indagació, tot ficant en joc diferents recursos i experiències que faciliten la construcció i el descobriment de coneixements. En aquest acompanyament és fonamental no saturar o sobrecarregar de "recursos didàctics", ja que això limita la capacitat de gaudir del moment present i restringeix l'oportunitat que les persones generen coneixements i aconseguiquen pensar lliurement, gràcies a la curiositat i a la capacitat de sorprendre's.

Per tant, si envaïm l'ecosistema virtual del que Najmanovich (2019) anomena "pedagogies light" o, el que s'ha anomenat tradicionalment com a didàctica, ofegue la capacitat de sorpresa i la curiositat que es requereixen per a aprofundir en els aprenentatges, fer-se preguntes, pensar, reflexionar sobre el sentit del que es fa i, en general, per a aprendre.

Per tant, construir coneixements no sols des de la raó, sinó també trobar sentit a la vida mitjançant altres fonts de coneixement com ara l'emoció, la sensibilitat o la intuïció, a partir de l'oportunitat infinita de conèixer que ens proporciona la curiositat i la capacitat de sorprendre'ns, en tant que característiques neotèniques que conservem com a espècie des de la infància.

• El joc i el jugar

Quan juguem ho passem bé, ens divertim i estem alegres, la qual cosa ens remet de nou a la neotènia com una característica del nostre desenvolupament biològic que retenim des de la infància. En aquest sentit, jugar implica posar en pràctica característiques pròpies de la vida, com el plaer, la llibertat, la espontaneïtat, l'alegria o la imaginació de crear experiències.

Al ser una característica neotènica, el joc també es presenta en altres espècies a més de la humana, per tant, és part de la pròpia naturalesa de tot ésser viu. El joc està

impulsat pel propi desenvolupament genètic i per la curiositat com a característica neotènica que genera que tot ésser viu interactua amb el seu entorn.

Des d'una perspectiva biològica i complexa, Maturana i Verden-Zöler (2011) realitzen una conceptualització del joc i del jugar en tant que fenomen biològic. En paraules d'aquests autors, "el que connotem en la vida quotidiana quan parlem de jugar és una activitat realitzada plenament vàlida per ella mateixa. Així, en la vida diària distingim com a joc qualsevol activitat viscuda en el present de la seua realització i actuada emocionalment sense cap altre propòsit exterior a ella (pp.136-137). En aquest sentit, el joc es caracteritza pel fet de permetre deixar de banda les preocupacions i les tensions i submergir-nos en un estat de llibertat per a la creació. És un espai privilegiat per a fer emergir la vida.

El joc, per tant, és un espai vital de goig dintre de l'experiència del ser viu en el qual es propicia la llibertat, la creativitat o la curiositat mitjançant una experiència que emergeix de l'espontaneïtat, de l'absoluta llibertat i sense cap tipus de control, tot respectant la singularitat i autonomia de l'ésser que l'experimenta. El joc és un espai privilegiat per a generar capacitats com ara conèixer, observar, gaudir o sorprendre's, açò és, la capacitat d'autogenerar-se, el que implica que puguen emergir processos autoorganitzats que originen a la vegada productes creatius de la mateixa experiència que el joc.

Tot açò, té implicacions quan considerem el joc com un espai d'aprenentatge en els sistemes virtuals, ja que generalment s'ha incorporat des d'interessos didàctics, centrats en l'ensenyança amb l'únic propòsit de facilitar la mera transmissió de coneixements. Pel contrari, des d'una visió neotènica el joc no admet límits ni espais pre-determinats, sinó una travessia per a crear coneixements.

En els ecosistemes virtuals d'aprenentatge, el joc ha de convertir-se en una experiència de llibertat perquè la persona pugui crear a partir de la seua singularitat i a partir de la seua quotidianitat, i no com un instrument de competitivitat ni com quan el joc es converteix en didàctic, que se sotmet a les regles imposades des de fora amb l'única finalitat de reproduir velles pràctiques d'ensenyament, sense sentit per a l'aprenent, però disfressades de pràctiques "boniques" per tal de facilitar l'assimilació d'informació.

Des d'aquest punt de vista, l'única cosa que pot fer la persona medidora és provocar en el joc la capacitat de sorprendre, de despertar la curiositat i de preguntar, com a requeriments essencials per a l'acte de pensar i crear, amb la finalitat d'aconseguir que siga la persona aprenent qui, des de la seua experiència, configure i constrüisca nous camins cap al coneixement. Açò és diferent de la visió del joc com a mecanisme didàctic, on l'única intenció és facilitar la transmissió d'informació des del paradigma de l'ensenyança i des del punt de vista racional.

En definitiva, des d'aquesta perspectiva, no es considera el joc com a tècnica didàctica, sinó com a característica neotènica inherent a la vida del ser viu, i que s'ha d'incorporar i potenciar en els ecosistemes virtuals d'aprenentatge. D'aquesta mane-

ra, el joc és un fenomen biològic present en tota la nostra vida que contribueix, en tant que característica neotènica, al desenvolupament humà en totes les seues dimensions.

Simbiosi, cooperació i sinèrgia

Com afirma Denise Najmanovich (2019), la virtualització configura les nostres experiències vitals en una xarxa multidimensional, en la qual les persones ens relacionem entre si i amb l'entorn en el qual vivim. Els ecosistemes virtuals d'aprenentatge són sistemes complexos en xarxa conformatos per diferents entorns, en els quals les persones estableixen processos d'interacció simbiòtics, tot configurant-se com un espai vital per a la interacció social.

En aquest sentit, és interessant la teoria endosimbiòtica de la biòloga estatunidenca Lynn Margulis, que proposa una visió molt diferent a la teoria de l'evolució biològica per selecció natural de Charles Darwin, que afirma que les diferències individuals afavoreixen a certs organismes sobre altres, és a dir, que existeixen avantatges competitius determinants per a l'evolució i la supervivència de les espècies.

Pel contrari, Margulis (2002) posa en evidència la importància de la simbiosi en l'evolució, tot manifestant que les novetats evolutives tenen el seu origen en la cooperació de tots els organismes per a la supervivència. Per tant, l'origen de les noves espècies, l'evolució i la supervivència depenen de la unió entre organismes i no dels avantatges competitius d'unes sobre altres.

En aquest sentit, igual que ocorre amb la curiositat i el joc, la cooperació és una característica neotènica i, per tant, és part de la pròpia naturalesa de tot ser viu.

D'acord amb la teoria de Margulis, i aplicant-ho als ecosistemes virtuals d'aprenentatge, podríem dir que la simbiosi o cooperació entre persones és un procés essencial de la vida en la xarxa, que permet habitar el món digital i aprofitar els nous recursos dels quals aquests entorns ens proveeixen. Recuperar la simbiosi o cooperació en els sistemes virtuals implica deixar emergir una relació entre les persones en la qual es beneficien mútuament de les seues interaccions horitzontals que estableixen en el món digital. Allò que es genera en aquestes interaccions (coneixements, xarxes conversacionals...) configuren l'aprenentatge com una xarxa de coneixements que nodreixen a totes les persones que participen de l'ecosistema virtual.

Unit a l'anterior, sorgeix la importància en aquesta relació simbiòtica d'aprenentatge en xarxa de com crear relacions de sinèrgia en els ecosistemes d'aprenentatge. La sinèrgia la podem visualitzar com que el tot és més que la suma de les seues parts, i on el tot emergeix de les interaccions entre les parts. Gràcies a la sinèrgia "sorgeix l'esperit del respecte mutu (guanyar-guanyar) i enteniment mutu en produir alguna cosa nova, en no comprometre o aconseguir la meitat". (Covey, 2007; p.257)

El repte consisteix a incorporar en les nostres interaccions en la virtualitat accions de cooperació i simbiosi, com a processos vitals, que enfortisquen una xarxa de

relacions per a la generació d'aprenentatges. Aquest repte l'expressa extraordinàriament Margulis (2002; p.22) quan assenyala que l'“*Homo sapiens* com a espècie requereix la nostra reorientació cap a les fusions i unions amb els col·legues planetaris que ens han precedit en el microcosmos...”. És a dir, aquesta autora ens convida a crear relacions sinèrgiques amb tot el planeta per a potenciar, des de la simbiosi, nous éssers que facen front als reptes que se'ns plantegen. Ens recorda que allò important és associar-nos i unir-nos per a construir coses noves, i que això s'aconsegueix mitjançant la cooperació i no des de la competència.

Els ecosistemes virtuals d'aprenentatge es converteixen, per tant, en entorns clau perquè els éssers humans puguem configurar xarxes simbiòtiques al llarg de tot el planeta que ens permeten generar noves experiències vitals d'aprenentatge.

En aquest sentit, establir relacions simbiòtiques en la virtualitat pot resultar, en un principi, incòmode, degut a la dificultat que tenim per valorar les diferències com a quelcom enriquidor i estimulants per a la generació col·lectiva de nous coneixements i experiències vitals. Viure la simbiosi en la virtualitat implica una aventura, un moment màgic de la vulnerabilitat mútua que, posada en acció, ens permet obrir els nostres ser a noves possibilitats, noves mirades (Covey, 2007; 2012).

En els ecosistemes virtuals d'aprenentatge, la cooperació i la sinergia han d'emergir de les mateixes interaccions que s'estableixen en l'ecosistema. No s'han d'establir controls en cap moment, i permetre que emergisquen des de la llibertat per al benefici mutu de totes les persones. Lluny de controls imposats, la sinergia afavoreix la interacció dinàmica de les persones, i visualitza la interdependència com a un principi essencial per a la generació de nous coneixements, a partir de la diversitat i de la complexitat de les nostres experiències.

Allò interessant de la virtualitat és que es poden conformar comunitats de persones de diferent parts del planeta amb interessos i compromisos afins, que es relacionen de forma virtual i uneixen esforços per a crear noves possibilitats i coneixements, que posteriorment poden replicar en els seus contextos més propers. En aquest sentit, la xarxa digital facilita enormement la sinergia gràcies a que connecta a persones amb un mateix propòsit, i que són més poderoses i fortes estant juntes que separades.

Però, com generem relacions sinèrgiques en els ecosistemes virtuals d'aprenentatge? Primerament, les persones que conformen l'ecosistema han de tindre apertura i confiança a obrir-se al tot per generar noves possibilitats que emergisquen des de la cooperació mútua. Si generem un ambient d'aprenentatge agradable i fiable, les persones podran expressar-se lliurement i escoltar els seus diferents punts de vista; açò generarà, a la vegada, l'emergència de la creativitat, la imaginació i el desig de construir idees col·lectives, més enllà de la perspectiva individual. Però no es tracta simplement de sumar punts de vista, sinó de generar una idea nova a partir de la col·lectivitat, que permet noves comprensions i aprenentatges.

Una clau important per a generar relacions sinèrgiques és superar el pensament dicotòmic característic de la Modernitat, i que és un obstacle per a la construcció de noves mirades i per a la pràctica de la cooperació. Segons Najmanovich (2019), al superar el pensament dicotòmic serem capaços de construir nous enfocaments més complexos vinculats amb la dinàmica de la vida i que permeten relligar allò que el reduccionisme va dividir (cos-ment, públic-privat, ser humà-naturalesa, entre altres).

D'aquesta manera, abandonar el pensament dicotòmic implica valorar la vida en tota la seua diversitat i considerar el diàleg com a una pràctica essencial per a pensar noves perspectives, coneixement i possibilitats.

Per tant, si generem una relació simbiòtica en els ecosistemes virtuals d'aprenentatge obrim "mons completament nous de comprensió, noves perspectives, nous paradigmes que permeten elegir noves alternatives i es pensa sobre tot això" (Covey, 2012; p.350). D'aquesta manera, facilitem en la virtualitat una sinergia que permet alliberar una energia creadora col·lectiva per a la transformació de les experiències, des d'una visió compartida.

La creació de xarxes virtuals cooperatives i simbiòtiques permeten repensar les nostres pròpies mirades paradigmàtiques i obrir-nos a noves possibilitats, generades des de la creativitat i la sinergia. En aquest sentit, és fonamental promoure relacions sinèrgiques en la virtualitat per tal de contrarestar visions tradicionals i reduccionistes que s'oposen al canvi, a les transformacions i a noves visions que creuen que altre món és possible.

Referències bibliogràfiques

- ASSMANN, H. (2005). *Curiosidad y placer de aprender*. Editorial PPC.
- COVEY, S. (2007). *Los 7 hábitos de las familias altamente efectivas*. Editorial Debolsillo.
- COVEY, S. (2012). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Editorial Paidós.
- GUTIÉRREZ, F. y Prado, C. (2000). *Ecopedagogia i ciutadania planetària. Publicacions de l'Institut Paulo Freire/Edicions del CREC*. Xàtiva
- LA INVOLUCIÓN DE LOS HUMANOS (13 de junio de 2020). *La Nación*.
<https://whyperlink> "https://www.nacion.com/archivo/la-involucion-de-loshumanos/whqeg7fxfrfhtkhsaqpuft46q/story/"
- MATURANA, H. y Verden-Zöler, G. (2011). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano*. Granica.
- MORA, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- NAJMANOVICH, D. (2019). *Complejidades del saber*. Editorial Noveduc. Obtenido de <http://www.amazon.com>
- MARGULIS, L. (2002). *Planeta Simbiótico*. Editorial Debate.

Sembrant la sostenibilitat en el terreny cooperatiu.

Projectes comunitaris entorn els aprenentatges vivencials que (ens) transformen

Doris Boira, cooperativa



Els temes ambientals cada cop ocupen més temps, vulguem o no, a les pantalles dels informatius i també a les nostres vides sota el titular d'emergència climàtica. En el període de confinament arran la pandèmia mundial l'impacte contaminant de les accions humanes en la natura va disminuir d'una manera tant significativa que mos ha fet vore el que podríem anomenar “la magnitud de la tragèdia”. Ara bé, no està tant clara la connexió entre el que li passa a l'entorn i el que nosaltres podem fer al respecte. A continuació compartiré el que des de la meua cooperativa, La Fàbrica, hem estat avançant al respecte per facilitar aprenentatges encaminats a recuperar aquesta connexió. Malgrat no dedicar-nos explícitament a l'educació directament, si que tenim una trajectòria d'acompanyar comunitats cap a situacions de major sostenibilitat socioambiental, enfortint la consciència ciutadana d'una manera accessible i senzilla allunyada dels discursos tècnics i fatalistes provinents del món científic i ecologista. Tenim clar que per canviar alguna cosa hem d'entendre el que (ens) està passant com a humanitat en relació al planeta que habitem.

Fa un any aproximadament, en una trobada interna a La Plana, una casa-projecte a la comarca del Bages on solen fer trobades estratègiques, vam prendre una decisió col·lectiva. *“Conscients que les senyals del canvi climàtic i del mal clima que es respira al món estan manifestant la fi d'un sistema explotador dels recursos i de les persones, decidim comprometre'ns en la transició cap a models respectuosos amb la vida, la nostra, la de la societat i la del planeta”*. I des d'un compromís personal i professional com a cooperativa és des d'on hem estat alimentant les intervencions socials als territoris d'uns principis que per fer-se reals han d'aterrar-se i desenvolupar-se dins de comunitats que també són espais d'aprenentatge. I amb aquesta intenció compartida vam iniciar o, podríem dir que, vam posar paraules a situacions i processos que detectàvem en el nostre dia a dia personal i professional. I vam fer una notícia a la nostra web que titulàvem, *“La Fàbrica renova la seva proposta d'intervencions comunitàries en clau de sostenibilitat en el seu 5è any cooperatiu”*. Cinc anys no són tants per una empresa que comença però si els suficients per adonar-nos compte del que realment importa quan es fa acció comunitària als barris, quan es palpe la degradació socio-econòmica i aquesta es connecte amb l'ambiental.

També sabem que no es pot donar allò que no es té i, en aquest sentit, primer havíem de fer el **PES** (Pla Estratègic de Sostenibilitat) de la cooperativa en el sentit d'incloure a l'estratègia d'empresa la perspectiva GPS (Global, personal i social) que situés l'atravessès dels criteris que aporta la sostenibilitat. I en el marc d'un creixement orgànic, de dins cap a fora i de baix cap a dalt, ens vam posar d'acord en que **sentim** que els valors de la sostenibilitat són la coherència, la creativitat i la solidaritat; **sabem** que les dinàmiques que porten a la

sostenibilitat són ser un@ mateix/a, participar i reequilibrar **fem** que els valors de la sostenibilitat s'aterrin partint d'un sentit de comunitat, d'entendre que tot està relacionat i de trobar l'escala apropiada per les nostres accions. I amb el GPS activat amb energia renovable, hem pogut seguir caminant en aquesta direcció a través de les intervencions comunitàries que hem dut a terme. Així ho vam explicar al sector de l'Economia Social i Solidària del que formem part en la Fira de 2019, tal i com recollim en la notícia “*La Fàbrica exposa a la FESC 2019 (Fira d'ESS de Catalunya) els darrers projectes en marxa enfocats en la sostenibilitat socioambiental*”.

O aprenem a sostenir-nos o ens juguem el clima!

No es tracta d'un joc de paraules sinó d'un avís que cada cop esdevé més contundent encara que coste d'assumir humanament parlant. Estem jugant amb el clima obviant com a humanitat la dependència que tenim de la natura en base a una relació que demana re situar-se i deixar enrere la superioritat i la perversa il·lusió d'autosuficiència. Res més lluny de la relació d'ecodependència que l'ecologisme ens recorde i també les cultures ancestrals més connectades a la terra, la nostra inclosa abans de ser emboirada per la modernitat tecnificada. Encara avui es troba a faltar un reconeixement al camp com a context on es genera l'aliment que ens manté vius i a l'ofici de camperol com a fonamental per garantir la vida humana.

Però anem a jugar una miqueta per no deixar-nos emportar només pels discursos sinó per donar vida als conceptes i vore on ens porten quan s'ajunten per exemple “aprendre” i “ambient”; d'entrada, donen joc i també donen lloc a d'altres més complexos com aprenentatge ambiental i ambient d'aprenentatge. Hi ha qui diria, no tenen res a vore, però des de l'acció comunitària com a marc en el que ens movem als barris amb la nostra feina d'acompanyament de processos socials, hem comprés que només es dona un veritable apropament als temes ambientals, una corresponsabilització de l'entorn quan hi ha un ambient que propicia aquest aprenentatge de manera vivencial en tots els sentits. Sentint-ho més que parlant-ho o pensant-ho. I ací és on està la clau que permet obrir la mentalitat i baixar les idees al cor, al sentir per fer que un altre tipus d'acció sigui possible.

Cap, cor i mans esdevenen els eixos clau d'un aprenentatge que ens mou d'un paradigma ego-cèntric a un d'eco-cèntric amb el que supose de canvi de consciència quan integrem la nostra natura humana. Al *Schumacher College* aquests tres eixos sostenen el que anomenen educació per la vida, tal i com s'ha traduït i traslladat per part del moviment *Poc a Poc* a les jornades anuals “*Terra, ànima i societat*” que ha estat oferint al professorat de la illa de Mallorca des de l'any 2006 apropant-lo a un nou paradigma educatiu holístic que, partint de la comunitat, transmet un enteniment sistèmic de la vida en la seua dimensió humana, ecològica, biològica, social i emocional.



I seguint el fil de l'educació holística arribem a un lloc que ens interesse, la comunitat com “entorn humà” essencial o bàsic que funcione com un organisme viu i es base en la unitat dels seus membres. Molt més es podria parlar entorn el significat de la comunitat, que no és el que ací ens ocupa, a destacar el paper central que pot ocupar en l'aprenentatge ambiental o els processos de conscienciació ciutadana. Per això, com qualsevol organisme viu, la comunitat pot entendre's com un procés humà vital, o una vivència orgànica, on sentir-nos part integrada en un sistema viu que s'auto-organitza i ens permet desenvolupar-nos com a espècie en harmonia amb les altres.

Portem al cas la proposta de l'*ecoalfabet* que va crear el *Center for ecoliteracy* per mostrar com funciona la nostra casa, que en aquest cas és la terra, considerant la formació ecològica com el repte de l'educació del segle XXI. Concretament la comprensió dels principis de l'ecologia, que un ecosistema no genera fums, que tot s'aprofiteja, que la matèria es recicla contínuament a través de la xarxa de la vida, que l'energia que condueix els cicles prové del sol, que la diversitat assegura la resistència i, finalment, que la vida no es manté des del combat sinó des de la col·laboració. Aquests principis se poden aprendre perfectament en un hort escolar com a espai de comprensió del món natural. Però, què passe quan veiem que l'ecoalfabetització hauria d'arribar a tota la gent? O millor dit, que totes hem de comprendre o recordar la nostra eco-dependència per viure de manera més conscient la nostra vida que, en certa manera, també és la vida del planeta. Llavors, estariem parlant d'educació d'adults, de sensibilització socioambiental i d'altres processos d'aprenentatge que no tenen un entorn acotat com seria l'escola sinó el dia a dia de les persones als seus barris. En aquest sentit, considerem pertinent el plantejament d'aprenentatge que fa l'ecopedagogia, com un procés orgànic i natural arrelat en la vida quotidiana de les persones que, alhora, comporte una formació per una ciutadania planetària arribant les dimensions local i global.

Fem créixer el benestar als barris

Començant per allò local, podem aportar aprenentatges arran d'alguns projectes on hem actuat des d'una visió holística obrint espais on la sostenibilitat fos més que un concepte, un fet compartit. El primer que volem compartir és el repte de fer arribar la sostenibilitat des d'un casal de barri que gestionàvem al barri de Guinardó de Barcelona. El projecte que vam desenvolupar durant l'any 2016 es va anomenar *Barris en transició cap a altres economies* i consistia en impregnar de sostenibilitat el major nombre d'activitats habituals i noves dins la programació oberta de l'equipament. Cicles, celebracions, diàlegs, exposicions, actuacions, trobades, visites, plantacions, etc. van ser els formats que van canalitzar coneixement pràctic sobre les “altres economies” com a realitats socio-econòmiques basades en la proximitat.

Enlloc de fer un dossier de memòria del projecte vam decidir elaborar un quadern que recollís el projecte d'un any en clau de document accessible en paper i for-

mat digital que s'estructurava segons els enfocaments que havien intervingut en el projecte: el coneixement, la creativitat, la cooperació, el cooperativisme, l'autonomia, l'articulació, la col·laboració i la (r)evolució. Es tractava de fer visibles les iniciatives col·lectives, reconèixer qui estava aportant què, com ho estava fent i amb qui per aterrar el coneixement, a més de la reflexió i l'emoció com a parts intrínseques d'un aprenentatge en clau comunitària.

L'altra iniciativa que destaquem és **LA TACA D'OLI** que precisament és l'aposta de La Fàbrica per estendre la transició ecosocial a través d'intervencions comunitàries enfocades en el reaprofitament de recursos, que ha pres formes diferents d'activar-se. Al 2018 ho va fer per primer cop amb el projecte europeu *B-Mincome d'innovació social*, co-gestionat per Drets Socials de Ajuntament de Barcelona i Barcelona Activa (Agència de desenvolupament local de Barcelona), on la cooperativa va realitzar una tasca d'acompanyament i suport professional a un grup de persones de barris de l'Eix Besós amb dificultats d'accés al món laboral convencional per explorar el món de l'Economia Social i Solidària des de la vessant de la sostenibilitat. Això ho vam fer d'aquesta manera perquè consideràvem que una temàtica tant poc habitual en les seves vides havia de ser viscuda en primera persona per poder entendre realment de què estàvem parlant. La clau era aconseguir viure i integrar els aprenentatges significatius que transformarien l'actitud i la predisposició a formar part d'un canvi social i cultural. El pla de treball del projecte va possibilitar trobades, diàlegs i col·laboracions amb més de 40 iniciatives relacionades amb el medi ambient, la producció agro-ecològica, els horts urbans, el consum responsable i la gestió i aprofitament de residus del propi Districte de Sant Martí i de la resta de Barcelona.

El propòsit d'una metodologia pedagògica d'aquest tipus era configurar la figura d'agent sòcio-ambiental de proximitat amb la missió de conscienciar sobre la crisi climàtica i estendre un canvi de mentalitat als barris del Besós-Maresme amb activitats de sensibilització i formació accessibles i col·laboratives. Tot això pot semblar molt tècnic, però destaquem la profunditat dels aprenentatges vivencials i el seu impacte en l'abast de les actuacions realitzades. Per exemple, el fet d'incorporar el temps de separació de residus a casa dins l'horari laboral introduïa aquesta tasca en la dinàmica quotidiana familiar i generava un canvi d'hàbits "obligat per la feina" que ja seria irreversible. Quantificar l'impacte ambiental de l'activitat recicladora de cada membre de l'equip va comportar reflexions personals sobre el seu rol en la cura del planeta que connectaven amb el que la comunitat necessitava: respecte, solidaritat, vigilància, reutilització, autonomia, comerç just i honradesa. Elles mateixes es veien com agents actives amb una actitud dinàmica, entusiasta, col·laborativa, sociable, motivada, positiva, confiable i valenta. Quin aprenentatge podria activar un estat tant positiu vers la seua tasca social? Doncs aquell que a més de passar pel cap i les mans també arribi al cor. Un aprenentatge pràctic per la vida diària en qüestions tant bàsiques

**BARRIS
EN
TRANSICIÓ**



com menjar més sa aprofitant al màxim els aliments, aprendre a conrear i a fer compost o separar els residus pensant en el bé del planeta.

La tercera iniciativa que volem explicar d'educació ciutadana per la co-responsabilització del verd urbà va ser un procés que vam anomenar **“Co-creació cooperativa de tancat d'escocells per a la comunitat del Besòs”**. Una iniciativa comunitària molt particular en un dels barris més desafavorits de la ciutat, el Besòs, on hem liderat aquest procés amb la cooperació d'un parell de cooperatives vinculades a la *Taula Eix Pere IV*, plataforma ciutadana que impulsa la reactivació social, cultural i econòmica del territori. Partint de les ganes i la necessitat d'obrir un espai de benestar al seu carrer, un grup d'uns quinze veïns i veïnes dels quatre blocs situats al costat del Casal de Barri del Besòs van llançar-se a finals de juliol a ser protagonistes de la millora del seu entorn.

Acompanyament ha estat la paraula clau en la realització d'aquest “encàrrec comunitari” que ha esdevingut un camí conjunt, on La Fàbrica ha activat l'equip d'agents socioambientals de LA TACA D'OLI i, alhora, la xarxa de relacions de l'economia social i solidària al territori fent real la intercooperació. El resultat d'un parell de mesos d'intens acompanyament, tant dels nous agents com del veïnat, ha estat una comunitat apoderada a partir de generar conjuntament un espai de benestar al seu carrer des d'una implicació conscient per la millora del barri. La prova de que això funciona? D'una banda, la visió del veïnat que, a un any vista del projecte, fa una valoració del procés molt positiva. Les veïnes i veïns que van decidir prendre la iniciativa de plantar els escocells de davant de la seva casa, protegir-los i responsabilitzar-se del seu manteniment de manera organitzada amb el suport del Casal de bar-



ri valoren el procés-projecte amb un set de mitjana. Destaquen com el més valuós del procés ha estat l'oportunitat de conèixer-se més entre elles, la col·laboració, la il·lusió, haver aconseguit evitar l'acumulació d'escombraries a la vora dels arbres i, en definitiva, la pròpia experiència. Les paraules clau que apareix són: implicació, ajuda mútua, seriositat i, com van escriure textualment, *“saber que tod@s unid@s podemos hacer muchas cosas”*.

D'altra banda, tenim les agents socioambientals de proximitat com a equip immers en un procés d'aprenentatge continu amb reptes a afrontar en el dia a dia professional als barris on la sostenibilitat no es té gaire en compte. Què han après a l'hora de fer una tasca de sensibilització ambiental en la ciutadania? *“Que hay que decir las cosas de manera diferente, saberlo explicar bien para que todo el mundo lo entienda: no echar broncas; hacerles llegar cómo me sentí más viva cuando tenía un huerto en el balcón; y que las cosas pueden tener la vida más larga si nos dedicamos un poco a ver cómo reutilizarlas”*. Com entenem la seva feina als barris? Des del propòsit d'obrir espais d'aprenentatge vivencial per a generar noves formes de consumir de manera més responsable, com elles deien, “a partir del que som, del que sabem, del que donem i compartim i també del que somiem i desitgem. No oblidar el que hem après de les relacions d'equip i amb les comunitats des del respecte i l'escolta. I, finalment, comprendre que el benestar intern o personal està relacionat amb el social i el del planeta, que tot està unit”. Aquestes reflexions no provenen d'un manifest ecologista sinó de les aportacions de l'equip de LA TACA D'OLI, dones de procedències culturals diverses que viuen en barris desafavorits i han aportat al projecte el màxim d'elles mateixes amb la intenció de contribuir a la millora de la societat i del seu entorn.

Quedar-nos com estem no és sostenible

Passant d'allò local a una visió més global des de la nostra trajectòria, hem après que com a humanitat no és sostenible mantenir-nos en aquesta espècie de bucle en el que ens trobem atrapades reproduint una dinàmica auto-destructiva que alimenti un sistema amb el que no ens identifiquem i provoqui resultats que no volem més. L'eixida, paradoxalment, és cap a dins; viure un procés auto-reflexiu on puguem comprendre'ns com a éssers humans completes, no només mentals. El que l'activista Joana Macy descriu com *“the work that reconnects”* (la tasca que reconnecte), sentint el dolor pel món com a pas necessari per trobar l'amor que hi ha al darrera i que serà el que ens donarà la força per defensar la vida. I això es pot ensenyar?, podríem demanar-nos. Més que ensenyar, des de l'acció comunitària podem acompanyar processos socials on facilitem les condicions i els espais de comunicació per fer possibles aquestes transicions. I abans de fer possible qualsevol transició eco-social al nostre entorn hem de poder fer-la en la nostra mentalitat.

Quan entenguem plenament la interdependència i l'eco-dependència que done continuïtat a la (nostra) vida podrem interactuar al respecte. El canvi de somni, des d'una visió més ancestral, o el de percepció és un procés a recórrer en comunitat com a punt de partida per acollir el que emergís en un món on es fa necessari aprendre a navegar en la incertesa. Començar a percebre els recursos naturals com a bens comuns, reconèixer els drets de la terra com un sistema viu, no identificar-nos només com a consumidores sinó també com a co-creadores de la realitat on vivim, etc. En definitiva, aprendre a vore amb uns altres ulls el món on vivim i a nosaltres mateixes és tota una decisió, igual que quedar-nos amb la pel·lícula que ens dosifiquen des de les pantalles sistemàticament. La nostra opció és aprendre d'aquí i d'allà, connectar sabers que provenen de l'ecologia i els sistemes vius amb els que venen d'entorns socials.

En aquest sentit, la *permacultura* com a sistema de disseny per construir hàbitats humans sostenibles aporte aprenentatges útils de l'observació de la natura per construir una societat amb uns principis ètics de repartiment de la riquesa i de cura de les persones i, alhora, de la terra. Tot i que no s'aplique només al territori, sinó també als grups humans, hi ha qui la descriu com el creuament entre la jardineria i l'agricultura; fent més productiva la primera i més estètica la segona. En tot cas és una manera d'imaginar possibilitats que se sostenen mútuament des d'àmbits diversos. I la flor de la permacultura ho mostra d'una manera molt bonica.

Destaquen alguns principis permaculturals que poden empeltar-se als processos comunitaris de manera força orgànica i aprofitable: reconnectar amb les fonts locals per avançar, partir del que ja tenim, ser part de la solució, valorar els potencials dels marges i reconèixer la riquesa de la diversitat entenent que la resiliència porte a la transformació. Si, a més, reprenem la perspectiva sistèmica i holística que esmentàvem en relació a l'educació, entendrem que els canvis locals propis d'una comunitat comporten canvis globals i que mirar-nos cap a dins també té repercussions externes. Estem parlant de processos complexos, apassionants i de llarga durada que ja han començat i, vulguem o no, continuaran. Ara bé, del compromís que prenguem al respecte i del camí que anem recorrent dependrà el tarannà del trajecte.

Què ens cal aprendre en aquests temps?

La nostra trajectòria en acompanyament comunitari ens ha comportat uns quants aprenentatges com aquest, que som comunitat i que soles no podem arribar gaire lluny, que no cal donar tant de valor a allò material per viure, que pensar està bé però també sentir i fer en coherència, que un treball interior (conscienciació) en comporta un d'exterior (acció correcta), i que entendre els cicles vitals ens ajude a apartar-nos de la linealitat del sistema productivista explotador i a apropar-nos cap a un d'orgànic.

Llavors, què destaquem respecte l'aprenentatge en clau sostenible? Que s'aprèn de tot i de totes, que només podem ensenyar des del que som i del que sabem fer, que l'aprenentatge és un procés viu, que la gràcia és aprendre vivencialment passant el que fem i pensem pel cor, i que viure sense jerarquitzar certs coneixements ni potenciar els coneixements jerarquitzats implica obrir-nos a una "ecologia de sabers" coherent amb el món divers i interdependent del que formem part.

Referències bibliogràfiques

MACY, Joanna: *Esperanza activa*, Ediciones La Llave, 2018

PIGEM, Jordi: *Global, personal, social. Valores para un mundo en transformación*, Kairós, 2011

SOUZA SANTOS, Boaventura: *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*, Editorial Trilce, 2010

Webgràfiques

La Fàbrica exposa a la FESC 2019 els darrers projectes en marxa enfocats en la sostenibilitat socioambiental.

<https://www.coopelafabrica.cat/ca/noticies/la-fabric-exposa-a-la-fesc-19-els-darrers-projectes-en-marxa-enfocats-en-la-sostenibilitat-socioambiental/>

Jornades Educació per la vida "Terra, ànima i societat". Poc a poc, Mallorca.

<http://www.pocapoc.org/educacio-per-la-vida/fundacio-educacio-per-la-vida/>

Ecoalfabet, Fritjof Capra. Centre for ecoliteracy 2007. Traduït al català per Poc a Poc Mallorca.

<http://pocapoc.org/wp-content/uploads/2018/08/Ecoalfabet-fritjof-kapra-cat.pdf>

Barris en transició cap a altres economies. Quadern digital del projecte al Casal d'Entitats Mas Guinardó i Bon Pastor, edició La Fàbrica@, 2016

https://issuu.com/andrealotfe/docs/ilovepdf_merged

Permacultura

<https://www.elbroteurbano.com/que-es-la-permacultura/>

Iniciatives esmentades

La Fàbrica, <https://www.coopelafabrica.cat/ca/noticies/>

La Plana, <http://www.fundaciolaplana.org/>

Taula Eix Pere IV, <https://eixpereiv.org/>

B-Mincome, <https://ajuntament.barcelona.cat/bmincome/ca>

Schumacher College, <https://www.schumachercollege.org.uk/>

Transformar des de les arrels. La participació en l'àmbit de l'alimentació

Patricia Dopazo Gallego, forma part de l'equip coordinador de la Revista Soberanía Alimentaria, Biodiversidad y Culturas i és membre d'El Pa Sencer SCCL.



Ja fa temps que faig part d'un grup de consum. Podem posar-li el cognom "responsable", "agroecològic" o "transformador". Es diu Mercatrèmol, està a Alacant i bàsicament som un grup de persones que vam decidir recuperar el control de la nostra alimentació i organitzar-nos per tal d'aconseguir aliments sota uns criteris establerts per nosaltres mateixes, fonamentalment de caire polític. Vam començar un xicotet grup d'unes 15 famílies i ara ja fa anys que ens hi vam establitzar al voltant de 220. Durant aquests 12 anys de funcionament, en el dia a dia de l'organització, hem tingut l'oportunitat de viure un constant procés d'interpel·lació als nostres costums i prejudicis, una desconstrucció que ha enriquit la nostra manera de mirar el món i alhora ha contribuït a la sostenibilitat de xicotets projectes productius del nostre voltant.

Aquesta inquietud i necessitat col·lectiva naix d'haver pres consciència de l'impacte que produeix el nostre sistema econòmic, de la voluntat de contribuir a canviar aquesta situació i de no ser-ne còmplices més temps. Podem traslladar aquesta consciència i voluntat de transformació, és clar, a tots els àmbits de la vida: habitatge, transports, comunicacions, consum cultural i d'oci, turisme..., però és interessant parar atenció a l'alimentació pels seus particulars vincles amb el territori, els hàbits culturals i quotidians i la magnitud de l'impacte dels xicotets gestos.

Fer-nos preguntes

Si tanquem els ulls i pensem en el mercat globalitzat, què hi veiem? Què hi veiem si, dins d'aquest mercat, pensem particularment en l'alimentació? Potser alguna vegada ens hem preguntat com és possible que un producte fresc cultivat a milers de kilòmetres de distància arribi a les nostres mans a un preu tan barat. Qui guanya amb aquest intercanvi? Qui guanya quan deixem de fer-nos preguntes? La filòsofa Marina Garcés diu que la credulitat és la base de tota dominació perquè implica delegar la intel·ligència i la convicció.

El sistema alimentari predominant se sosté sobre una gran diversitat d'injustícies. «Revolució verda» és com es va denominar el canvi de model productiu del sector primari que va començar després de la segona guerra mundial i es va estendre especialment a partir dels anys seixanta per tot el món. El seu nom hui pot confondre, però en la pràctica va suposar l'entrada massiva al camp dels fitosanitaris de síntesi química, les varietats agrícoles millorades i de les tecnologies impulsades pel petroli (maquinària, sistemes de reg, logística...). El rendiment de la producció d'aliments es va multiplicar amb el propòsit d'acabar amb la fam al món, però l'alimentació també va esdevenir una mercaderia amb la qual especular, enriquir-se, explotar i degradar la terra i els béns naturals i desposseir els pobles indígenes i camperols de les seues formes de vida acaparant i transformant els seus territoris.

Més de mig segle després, l'ONU afirma que el món produeix suficients aliments per a nodrir adequadament tota la seua població però, tot i així, el 2019 hi havia més de 820 milions de persones amb desnutrició crònica (dades de la FAO). Hem après que la fam és una qüestió política, no de manca d'aliments. Per a acabar de fer-nos una idea ràpida de les característiques del sistema alimentari industrial, l'altra cara d'aquesta realitat és igualment important: un terç de tots els aliments produïts al món es perd o es malbarata i, d'altra banda, més de 2000 milions de persones pateixen obesitat o sobrepès. Si afegim que la producció industrial d'aliments és responsable de més del 25% de les emissions de gasos d'efecte hivernacle (algunes fonts parlen de fins al 45% si tenim en compte els efectes de la desforestació per a establir granges o cultius intensius), parlem d'un model alimentari il·lògic, injust i insostenible.

Què veiem al nostre voltant quan eixim de les ciutats? El nostre món rural també ha patit les conseqüències d'aquest model d'explotació de la terra i de les persones. El que hi veiem són camps abandonats o monocultius que, en un mercat ofegat no arriben a cobrir els costos de producció. Cada vegada hi ha menys persones que es dediquen a la producció d'aliments perquè no poden tindre una remuneració digna; a canvi, les grans empreses productores n'amplien els beneficis fent servir mà d'obra en condicions de manca de drets laborals i, molt sovint, de manca de drets humans. Els supermercats guanyen terreny al xicotet comerç, que no pot competir amb multinacionals que tenen a la seua disposició eines com els fons d'inversió, els paradisos fiscals o els favors de la classe política. Els pobles es buiden, amb tot el que suposa aquesta pèrdua. Les ciutats acullen cada vegada més població a canvi de precaritzar les seues condicions de vida.

Però, malgrat això, una part considerable de la població mundial s'alimenta gràcies a l'agricultura camperola, un conjunt de coneixements i pràctiques adaptades a cada territori que han coevolucionat durant segles amb les diferents cultures del món i que ara, davant un escenari d'emergència climàtica i crisi global, l'agroecologia rescata i reivindica. Nosaltres, des del nostre xicotet espai de resistència, som una part d'eixa població.

Sobirania alimentària

Els últims anys les experiències de producció agroecològica s'han multiplicat a les nostres comarques. Xicotets projectes de producció d'horta de temporada, de pa i rebosteria amb farines de qualitat i d'origen proper, ramats que comencen de nou a pasturar els boscos i marges de zones rurals o moltes altres iniciatives que elaboren aliments sans i de qualitat, cuidant el territori i les relacions de proximitat i reactivant l'economia local.

En el cas del nostre grup de consum, podem dir que en aquests temps de vida, hem vist començar molts d'aquests projectes, motivats, en part, per la seguretat que

¹ En el llibre No Logo, de Naomi Klein (publicat en català per l'editorial La Butxaca), hi ha molts exemples de pràctiques de les grans empreses per ofegar el comerç local.

ofereixen associacions com la nostra i altres iniciatives que fan servir els canals curts de comercialització (mercats de venda directa, venda directa de caixes de fruites i verdures de temporada, xicotet comerç, alguns restaurants i menjadors de gestió pública, etc.). Aquests canals de venda al marge de la gran distribució són importants perquè paguem un preu just que ajuda a dur endavant aquesta economia local, a la qual podem anomenar economia social i solidària o economia transformadora. Són relacions basades en la confiança i el suport mutu, on l'objectiu no és maximitzar els beneficis, sinó generar formes de vida digna i produir aliments de qualitat que cuiden el territori i la biodiversitat.

Aquestes característiques de l'economia transformadora no semblen res extraordinari, en realitat és com s'han desenvolupat les societats tradicionalment, però el ben cert és que hui en dia, tirar endavant amb projectes d'aquest tipus vol dir anar contra corrent i s'ha de reunir convenciment, estima pel que es fa, cooperació de l'entorn i paciència. De fet, també són molts els projectes que en aquests anys hem vist tancar, tot i l'empenta i la il·lusió amb la qual van començar.

I és que l'increment de la demanda d'aliments ecològics els últims anys i la possibilitat d'ampliar els seus nínxols de mercat, han fet que la producció industrial i la gran distribució acullen al seu si l'alimentació amb certificat ecològic, ara bé, inserida en el model de mercat capitalista: deslocalització de la producció, cultius amb alta demanda d'insums, transport a grans distàncies, condicions laborals precàries i, el més important: amb l'objectiu de maximitzar beneficis, no d'alimentar adequadament a la gent ni de cuidar el medi ambient. Les dinàmiques dels supermercats fan possible, per exemple, que hi trobem productes amb preus per sota del seu cost de producció i transport perquè poden recuperar-lo d'altres maneres. Aquesta pràctica concreta es diu *dumping* i el seu objectiu és acabar amb la competència del xicotet comerç i d'altres agents¹. És per això que l'aparició d'aquest tipus de producte ecològic als supermercats ha suposat un colp dur per a projectes com el nostre, perquè no podem competir amb els seus preus, i menys encara en un context de crisi econòmica on molta gent té dificultats per arribar a fi de mes.

Què vol dir sobirania alimentària? Vol dir entendre la producció d'aliments com un treball fonamental pel sosteniment de les nostres vides, que no pot estar sotmés a les dinàmiques del lliure mercat ni suposar impactes irreversibles al medi ambient del qual en som part. Vol dir organitzar l'alimentació des de baix, des de les possibilitats i demandes de cada societat i territori, establint relacions comercials des del respecte i la cooperació. Vol dir valorar i cuidar a les persones productores i també els seus coneixements. Vol dir el que hem fet durant 10.000 anys. Potser és un concepte que no hauria d'existir per obvi, però que el sistema capitalista ha fet que esdevinga revolucionari.

Transformar des de baix

La lluita per a transformar el sistema alimentari s'ha d'entomar des de tots els àmbits, però sembla clar que s'ha de fer de baix a dalt, perquè ha de ser un canvi radical, amb arrels fermes en la terra, en una ciutadania conscient i participativa que exigisca canvis normatius a l'àmbit administratiu i controle les accions de la classe política.

Des de baix és com sentim que actuem en el grup de consum, des de l'àmbit quotidià, personal i col·lectiu, amb les seues alegries i frustracions.

Perquè, com a organització conscienciada i compromesa, sabem que no podem aconseguir la transformació social que volem només amb el consum com a eina. El consum responsable aconseguix trencar el flux de recursos materials, de diners, que nodreix el sistema capitalista, i ho redirigeix cap a eixa altra economia de la qual hem parlat. Ara bé, suposa això el canvi radical que necessitem com a societat? Estem arribant a les arrels del problema?

El sistema capitalista de producció i consum (fins i tot podem dir *de vida*), no només s'expressa en transaccions comercials, ha travessat per complet les nostres vides i ha condicionat el nostre imaginari i les formes de relacionar-nos amb les persones i amb la natura. José Manuel Naredo, pioner de l'economia ecològica, aprofundeix en la mitologia de la producció, el treball, la competitivitat i el desenvolupament² i en com tots aquests conceptes ens han separat de la natura i de la consciència col·lectiva cap a una visió del món més individualista i a curt termini. Fins i tot, Marina Garcés parla de «la rendició del gènere humà respecte a la tasca d'aprendre i autoeducar-se per a viure més dignament», on dignitat va molt més enllà de les condicions materials de vida³. Com aconseguim des del nostre espai de resistència, lluitar contra la credulitat i fer que la informació i el coneixement esdevinguin pensament crític emancipador?

Des del començament, la majoria de gent que arriba al grup de consum i se'n fa sòcia, ho fa, fonamentalment, des d'un interès relacionat amb la salut. Han escoltat o llegit sobre la baixa qualitat nutricional dels aliments «convencionals» o la seua càrrega de químics perjudicials i en volen fer un canvi. Normalment, els nostres preus, especialment dels productes bàsics, són molt accessibles, aleshores tenim diversitat de perfils de socis i sòcies. Com fem que aquest interès individual d'origen, la salut, esdevinga una voluntat de transformació social col·lectiva? Com fem perquè persones sense cultura de participació s'impliquen en el funcionament de l'organització? En un temps de desmobilització, aquest és el nostre repte fonamental.

Coneixement, responsabilitat i lligam emocional

Recorde la primera vegada que vam anar de visita a un dels nostres proveïdors. Va ser un dissabte i ho vam anunciar amb molta antelació al butlletí electrònic intern

- ² Naredo, José Manuel. Raíces económicas del deterioro ecológico y social. Siglo XXI editores. Madrid 2007
- ³ Garcés, Marina. Nova il·lustració radical. Editorial Anagrama, Barcelona, 2017.

i amb cartells en el local per tal de compartir vehicles i organitzar el dinar compartit. Molta gent va portar les seues famílies i xicalla, i fins i tot amistats que no eren part de l'organització però en tenien curiositat. Va ser un dia preciós on vam ajuntar-nos molta gent sòcia que encara no ens coneixíem, vam passejar pels bancals d'hortalisses i vam compartir un dinar a l'aire lliure. I el que crec que és el més important: vam escoltar la història del projecte i de les persones que el van posar en marxa, de com i per què van començar i com eixe somni va esdevenir un camí d'aprenentatge i esforç; vam escoltar la història de la terra i de com va recuperar la seua activitat i fertilitat després d'anys d'abandonament; vam escoltar la història de la font que proveeix d'aigua els bancals i la seua importància en la contornada; vam escoltar la història de les llavors, de qui les ha cuidat i mantingut durant generacions, i de les varietats d'hortalisses locals, totalment adaptades a les nostres condicions climàtiques i de sòl.

Reconstruir aquest pont trencat entre camp i ciutat, entre les persones productores i consumidores és una de les nostres tasques fonamentals com a col·lectiu. Després d'una visita d'aquest tipus, comença a canviar la relació amb l'alimentació en general i poden sorgir noves preguntes i curiositats quan veiem un preu molt barat al supermercat. També la relació amb allò que cuines canvia, i no només valors el seu sabor o que siga saludable, sinó tota una dimensió emocional que potser fins ara era desconeguda.

Allò que no es coneix no pot estimar-se i, si no s'estima, no es defensa. Parlem de la terra, de la memòria arrelada a ella, que és la de moltes generacions i que inclou les llavors i pràctiques agràries i ramaderes tradicionals, però també la cuina i les cançons. Parlem de la cura del territori i de la biodiversitat local. Parlem d'un treball fonamental per a la vida, el què s'ha après observant la natura, dialogant amb ella: el treball de produir aliments, al qual en aquest món urbanocèntric hem donat l'esquena.

Un altre moment on sentim que estem transformant des de la base és quan fem les assemblees i aconseguim la implicació de noves sòcies. Al principi, només escolten. Escolten, per primera vegada, com es prenen les decisions i escolten els problemes de l'organització: poden ser econòmics (n'hem tingut molts), algun proveïdor que no ens convenç, les comandes compartides amb altres grups de la comarca, el dilema de si hem d'oferir productes que no es produeixen ací (com pinya o salsa de soja), l'eterna discussió sobre com augmentar el treball voluntari (reposar productes a les prestatgeries, dur les xarxes socials, presentar el projecte en algun acte públic, investigar nous productes, anar a la reunió de l'associació de veïns del barri...), imprescindible per a la nostra sostenibilitat, o com millorar la conciliació laboral de les persones contractades. Tota aquesta informació fa que persones que abans eren simplement compradores, prenguen consciència que no fan part d'una botiga, sinó d'un espai amb molt de potencial per transformar el seu voltant i amb moltes possibilitats

d'implicació creativa, de millora i d'aprenentatge col·lectiu, amb un univers de relacions al seu voltant.

És molt bonic veure l'apropament de les persones a les tasques voluntàries. En moltes ocasions, com s'ha dit abans, es tracta de persones que mai han participat en cap espai col·lectiu i que fan un esforç per treure un parell d'hores de les seues complicades agendes. La timidesa i inseguretat va canviant cap a l'apertura, la confiança, la responsabilitat i la iniciativa, actituds i processos que es retroalimenten amb les relacions que s'estableixen, sovint entre persones molt diverses que tindrien complicat trobar-se i interactuar en altre lloc.

Un dels espais que em sembla més interessant és el grup de treball on discutim sobre els productes i proveïdors, perquè ixen debats que ens fan aprofundir en aspectes com l'impacte dels plàstics, com és d'important un segell ecològic oficial, si hem de continuar comprant productes d'una empresa que ara ven en grans superfícies o si és ètic fer la competència als herbolaris venent complements alimentaris com pròpoli o llevat de cervesa. També en aquest grup ens preocupem de cuidar als projectes que acaben de començar, donar-los a conèixer i promoure els seus productes.

Cada any fem almenys una jornada de portes obertes amb la col·laboració de l'associació de veïnes del barri, que ens deixa el seu local. De matí organitzem debats i xerrades sobre sobirania alimentària, amb la participació d'expertes o projectes interessants d'altres llocs, i després fem una paella i dinem juntes en el local. Convidem també a productores i productors, una part fonamental de la nostra comunitat.

Canviar el paradigma

Ara bé, sense un mínim de persones actives i motivades, amb les dinàmiques i tasques de cada dia, i fins i tot amb els inevitables conflictes que ixen, és fàcil que una entitat com la nostra perda el seu objectiu polític i, sense adonar-nos-en, es converteix simplement en una botiga. Això ha passat en algunes ocasions i no és fàcil reprendre les activitats.

El confinament de primavera va posar a prova la nostra solidesa i resiliència i, amb molt d'esforç, vam ser capaces de tirar avant enfortides. Tothom va entendre la situació quan vam haver de tancar al públic i fer una crida al voluntariat per a preparar les comandes de cada família, organitzar els torns per passar a arreplegar-les i fins i tot dur-les a domicili en el cas de persones vulnerables. Vam adaptar les nostres dinàmiques perquè res no s'aturés. Això va suposar posar les cures al centre, no només les nostres, sinó les de tots els projectes productius i xarxes amb les quals hem establert relacions d'interdependència. Si no haguera eixit aquesta massa crítica per a continuar endavant, hauríem d'haver tancat, almenys temporalment. Moltes col·lites s'haurien malbaratat, moltes famílies llauradores i elaboradores s'haurien quedat

sense part del seu manteniment i, a canvi, les grans empreses d'alimentació haurien augmentat encara més els seus beneficis.

Somniem esdevenir un col·lectiu que siga un veritable motor de canvi, connectat a altres mitjançant pràctiques cooperatives i de complicitat. Volem arribar a tindre una base social sòlida, que la sostenibilitat econòmica mai més siga l'obstacle que bloquege l'empenta de transformació, amb una part del teixit associatiu suficientment compromesa per a entomar tasques d'impacte social i polític a la nostra ciutat i a la nostra perifèria rural. Reviscolar l'horta d'Alacant, recuperar les arrels a una terra maltractada que volem cuidar, que volem que ens torne a alimentar.

Fer part d'un espai organitzatiu que treballa en qualsevol vessant de l'emancipació social (feminisme, habitatge, drets humans, sanitat i educació pública, defensa de la llengua, món rural, etc.) no és només contribuir humilment al seu objectiu explícit, sinó sacsejar les dinàmiques internes que ens han fet creure que no hi ha possibilitat de canvi; és començar a descolonitzar la nostra ment i trencar amb allò que ens impedeix pensar més enllà del capitalisme. Això ja és revolucionari en si mateix, i més encara quan els pensaments es materialitzen en fets i accions conjuntes.

Hui, al bell mig d'una crisi multidimensional, sembla més difícil que mai deixar d'atendre només les necessitats immediates, properes i urgents, i incorporar l'activisme a la nostra quotidianitat, però potser mai hi ha hagut tantes raons per a treballar cap a un canvi de paradigma civilitzatori. Aquestes transformacions socials no vindran des de dalt, les hem de lluitar, construir i cuidar des de baix i en col·lectiu.



Educació en valors per a una ciutadania global¹

Carlos Alberto Torres, professor distingit, Universidad de California-Los Angeles

Traducció: Rosa Navarro Piquer i Juanma Sanchis Marqués



Preàmbul

Moltes gràcies al Govern d'Andorra i a la Universitat d'Estiu d'Andorra per la seua gentil invitació per a presentar la ponència «Educació en valors per a una ciutadania global».²

Si em permeten, vull iniciar aquesta presentació amb una xicoteta *vignette*. En 2005 vaig publicar una novel·la en portugués titulada *O manuscrito de Sir Charles*. Una novel·la de suspens que ocorre en un monestir de Portugal. Un dels personatges de la novel·la és el famós semiòleg italià i novel·lista Umberto Eco.

Anys després, li vaig presentar el llibre a Umberto Eco i vam dialogar sobre diversos temes. En un moment li vaig preguntar per què havia fet una tesi doctoral sobre l'estètica de Tomàs d'Aquino. La seua resposta va ser breu i contundent: pel seu interès en la racionalitat. No em va sorprendre la seua resposta, perquè Umberto Eco va nèixer en 1936, en ple feixisme italià, i va viure el caòtic

¹ Conferència en la Universitat d'Estiu d'Andorra, setembre de 2019. Agraïsc a José Beltrán Llavador, Richard Van Heertum, Lauren I. Misiaszek, Ricardo Skoovgard i Raymond Morrow els seus comentaris a una primera versió d'aquest *paper*.

² En aquesta presentació usarem els conceptes de *mundial* i *global* com a sinònims.

³ Sant Tomàs d'Aquino, un monjo dominic, va viure en el segle XIII, un temps marcat per les croades, els conflictes religiosos i les lluites de poder religiós i polític entre reis i l'Església. En la seua breu existència, sant Tomàs va dedicar la seua vida a justificar que la raó pot ser trobada en Déu, insistent que no es pot separar fe i raó. Els seus escrits, basats en un model aristotèlic, van ser un començament embrionari de la modernitat. Malgrat el context històric caòtic del seu treball, sant Tomàs volia preservar una mesura de racionalitat lògica en la teologia.

⁴ Enrique Dussel: *¿Fundamentación de la ética? La vida humana: de Porfirio Miranda a Ignacio Ellacuría*. Andamios, vol. 4, no. 7. México, diciembre de 2007. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632007000200007>.

⁵ La definició de l'eros com a principi del plaer, com a pulsio bàsica confrontant el tànatós, dona a l'amor una consistència en el plaer, però Freud acaba les seues anàlisis pensant que havia subestimat l'eros en confrontar-se amb el tànatós, on la mort és la parella natural de l'amor.

període de la postguerra italiana. El fet que Umberto Eco tinguera interès en l'estètica de sant Tomàs d'Aquino, un dels doctors de l'Església catòlica, la filosofia i la teologia de la qual aporten un tret de racionalitat sorprenent al catolicisme, és comprensible.³

En el nostre context de l'era de la postveritat, apel·lar a la racionalitat com a fonament d'una educació en valors per a una ciutadania global és una condició *sine qua non* per a la nostra anàlisi. Però la racionalitat sola no pot ser la font d'una ètica global.

Abans de fer un abordatge sociològic i axiològic, en la primera part d'aquesta presentació vull parlar des d'una perspectiva fenomenològica i molt personal. Vull parlar d'allò que considere els fonaments dinàmics de la vida humana, que per a alguns autors com Enrique Dussel, amb el qual coincidisc plenament, la vida és el fonament de l'ètica global: «És la vida el moment fonamental i la racionalitat una dimensió per a aconseguir la vida plena».⁴

En la segona part, introduiré breument el tema de la ciutadania global. La tercera part és una discussió sobre ciutadania i valors. La quarta part discuteix globalització, ètica global i drets humans. En la cinquena part es pregunta: Per què necessitem una metateoria dels comuns globals? En la sisena part els comentaris finals busquen definir alguns dels valors mínims per a una ètica global.

Primera part: dinàmiques fonamentals de la vida

Havent-me exiliat de l'Argentina a Mèxic en 1976, motivat per una dictadura que va aniquilar més de 9000 ciutadans i va causar una diàspora argentina de centenars de milers més, he après que hi ha tres dinàmiques fonamentals de la vida humana: l'amor, la bogeria i la mort. Aquestes, al seu torn, estan imbricades de manera molt complexa amb altres dues dinàmiques: em referisc a les dinàmiques de la memòria i el poder.

L'amor és un concepte que ha fascinat els éssers humans des del principi dels temps. La psicoanàlisi, i en particular Sigmund Freud, va fer de l'amor (eros) una pulsio fonamental, en paral·lel amb la mort (tànatós)⁵. Altres escoles psicoanalítiques o filosòfiques, com Gilles Deleuze, van pensar d'una altra manera. Per a Gilles Deleuze, la dialèctica de l'amor i el desig és la cosa més simple del món.

Amor i desig són part de la nostra ànima. Estimem i busquem l'amor, així podem ser estimats. Anhelem, desitgem, delerem l'amor. La majoria de les religions fan de l'amor a Déu i, en conseqüència, de l'amor al proïsme premisses fonamentals de la seua ètica.

Permeten-me que esmente la següent dinàmica fonamental de la vida humana: la mort. Tots sabem que, com a éssers vius, tenim una data d'expiració, però no sabem quan ni com aquesta tindrà lloc, i per descomptat tractem de posposar-la tant com siga humanament possible.

L'eventual terminació de les nostres vides ha convidat moltes tradicions culturals a celebrar la mort en formes que no reconeixen completament els nostres límits. A Mèxic se celebra el Dia dels Morts, i pertot arreu es poden veure els altars dedicats a aquesta data. Semblaria que vida i mort estan inextricablement relacionades. Una precedeix l'altra en la marxa inexorable cap a l'extinció de l'ego.

L'acabament és la destinació inexorable de la vida humana, però alguns filòsofs, com Paulo Freire, ens han advertit que l'inevitable acabament biològic no ha d'impe-dir-nos el nostre inacabament.

Això no és un joc de paraules. Freire ens recorda en el seu llibre *Pedagogia de la llibertad. Ética, democracia y coraje cívico*⁶ que hem de considerar l'inacabament de la nostra condició humana una condició essencial: «Sostinc que la meua pròpia unitat i identitat, respecte als altres i al món, constitueix la meua forma essencial i irrep-etible d'experimentar-me a mi mateix com un ésser cultural, històric i inacabat en el món, conscient al mateix temps del meu inacabament».⁷

Freire vincula aquest inacabament a l'educabilitat de la persona i, d'aquesta ma-nera, a la necessitat ètica. «Les arrels reals de la naturalesa política de l'educació han de ser trobades en l'educabilitat de la persona humana. Aquesta educabilitat, al seu torn, està arrelada (*grounded*) en l'inacabament radical de la condició humana i en la nostra consciència d'aquest estat d'inacabament. Sent inacabat i, per tant, històric, conscients del nostre inacabament, som necessàriament ètics perquè hem de decidir i prendre decisions. Hem de prendre opcions. El nostre inacabament històric ho re-quireix. Obri un espai que podem ocupar amb actituds èticament arrelades (*groun-ded*) que, en la pràctica, poden ser subvertides. Podem ser ètics, com he dit abans, si som capaços de ser poc ètics. Transgredir».⁸

No és una paradoxa. L'inevitable acabament biològic dels éssers humans ha d'es-tar conjugat juntament amb l'inacabament intel·lectual i moral. Aprendre és la for-ma en què ens experimentem a nosaltres mateixos com a éssers culturals i històrics. Aprendre és la manera de readaptar-nos a un món en moviment. Estem programats per a aprendre.⁹

La tercera dinàmica que està en el nucli de la vida humana és la bogeria. Michel Foucault va dedicar gran part de la seua obra a la història de la bogeria, examinant la història de les societats que s'ocupen del comportament desviat. La bogeria s'oposa a la raó (ací tenim una altra paradoxa de la interpretació i la comprensió) i s'erigeix com el final de la comunicació, perquè l'home modern ja no es comunica amb el boig:

«[...] No existeix un llenguatge comú: o millor dit, ja no existeix; la constitució de la bogeria com a malaltia mental, a la fi del segle XVIII, fa constar l'existència d'un dià-leg trencat, i fa de la separació una cosa adquirida; així mateix afona en l'oblit aques-tes paraules imperfectes mancades de sintaxi fixa, una mica balbucients, que eren el mitjà gràcies al qual parlada amb vacil·lació, es realitzava l'intercanvi entre raó i

⁶ Paulo Freire: *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield, 1998. Traducció pròpia.

⁷ *Ibidem*. Traducció pròpia.

⁸ *Ibidem*. Traducció pròpia.

⁹ Santayana ens proporciona dos proverbis útils. Primer, que «Els que no poden recordar el passat estan condemnats a repetir-lo». Aprendre sobre el passat «en un món en moviment» ajudarà a canviar, o allò que Santayana va dir «la readaptació és el premi a la longevitat». Encara que ens aconsella que no tota la readaptació és progrés, «perquè la identitat ideal no ha de perdre's».

¹⁰ Citada per Gloria Medina-Sancho: *A partir del trauma. Narración y memoria en Treaba, Peri Rossi y Eltit*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio, 2012.

¹¹ És impossible, en el breu espai d'aquesta ponència, caracteritzar el poder des d'una perspectiva sociològica. Baste de moment esmentar les seues diferents formes: poder com a autoritat (molt ben estudiat per Max Weber), poder com a força, poder com a decepció i manipulació, poder com a domini territorial o material (classe dominant, colonialisme, esclavitud), poder com a persuasió (basat en una lògica i anàlisi, aquest és l'únic poder real amb el qual compta el científic, el scholar i el docent) i el poder de dissuasió o poder de veto (per exemple, els moviments socials confrontant les polítiques públiques).

¹² <<https://exactas.uba.ar/funes-no-podia-pensar/>>.

bogeria».¹⁰ Foucault acusa en dir que el llenguatge de la psiquiatria és un monòleg per la raó de la bogeria que només podria haver arribat a l'existència en tal silenci.

En resum, busquem l'amor, evitem la mort en la major mesura possible i tractem de no caure en la bogeria. L'amor, la mort i la bogeria són tres dinàmiques fonamentals que representen el nucli dels interessos humans, i han de ser temes centrals en la nostra cerca del coneixement i els valors.

No obstant això, no crec que hàgem acabat d'explorar aquests elements fonamentals de l'acció social i l'inacabament dels éssers humans. Altres dos elements requereixen una atenció acurada. Parle de la memòria i el poder.¹¹

Perdre la memòria és part de la condició moderna de la bogeria, resultant d'accidents, malalties, senilitat, crisi creixent del jo a través de l'alienació o la bogeria, o simplement la nostra incapacitat per a recordar sempre gran part del passat, o fins i tot només l'última hora.

Seria negligent si no esmentara ací el cèlebre conte de Jorge Luis Borges *Funes el memorioso*. Funes ho recorda tot amb un detall insuportablement particular, però és incapaç d'aconseguir l'abstracció.¹² La resta de nosaltres ens quedem en gran part només amb l'abstracció, sense la benedicció i la maledicció de tindre records complets i precisos de tot.

Useu tota mena de trucs per a preservar la nostra memòria. Utilitzem tècniques mnemotècniques i acrònims per a ajudar-nos a recordar algunes dades, dates, noms o tasques específiques, com aniversaris significatius o una reunió en l'oficina. La memòria ajuda a recuperar les habilitats que hem après, com muntar amb bicicleta, anys després d'aprendre-les quan érem xiquets.

En neurociència, hi ha molts estudis sobre els diferents tipus de memòria, com accedim a ells i com contribueixen al nostre sentit de nosaltres mateixos, el nostre ego. Però, una vegada més, quan passem de l'experiència individual a la col·lectiva, la recuperació de records col·lectius que van ser reprimits —per exemple, per una dictadura destruint la vida de les persones en una societat determinada, o pel silenci forçat sobre l'assetjament o la violència que les dones han patit dels homes fins i tot fa molts anys— és un altre exemple de la crida al coneixement i als valors, o una ètica global.

Recuperar records per a previndre abusos contra els drets humans, que, d'una altra manera, és el que busquem quan investiguem els actes de genocidi i tractem d'identificar testimonis per a informar-nos, a partir dels seus propis records, sobre allò que ha succeït exactament, i qui va fer què, com i quan.

En la psicoanàlisi analítica, la memòria es considera un arquetip, tal vegada fins i tot un mite, connectat amb l'inconscient col·lectiu. Per a altres àmbits, en particular la llei, que és un sistema de normes que regulen les accions socials, la memòria és una arma poderosa en la lluita pel testimoni cap a una vida millor i per la decèn-

cia i la transparència en el pacte social que regula les interaccions entre l'interès social i l'interès individual.

El poder està a tot arreu. Està en les nostres accions, en els nostres sistemes, en la dialèctica entre el lliure albir i les estructures, en els nostres somnis, en la nostra capacitat d'estimar i ser estimats, en l'acte de viure o morir, en la decisió de tancar els altres com a boges o bojos, en la repressió dels records per a previndre que testimonis de la veritat desafien els poders establits.

L'educació per a la ciutadania global juga un paper formidable en aquests cinc elements centrals de l'acció social: amor, mort, bogeria, memòria i poder. Com assenyalarem més endavant, hi ha un paper fonamental per a la comprensió global i la ciutadania global cap a la prevenció de la guerra, i el desenvolupament d'una cultura de pau ha de ser un resultat natural de l'enteniment global entre les nacions.

Segona part: ciutadania mundial

Com és sabut, el tema de la ciutadania global o mundial ha estat present en la filosofia occidental des dels grecs almenys, però s'ha instal·lat en la discussió del segle XXI pel llançament de la Global Education First Initiative, o GEFI, coneguda en castellà com a «Educació Primer», pel secretari general de l'ONU en aquell moment Ban Ki-moon:

El 26 de setembre, 2012 - El secretari general de l'ONU, Ban Ki-moon, va llançar la iniciativa «Educació Primer», que busca impulsar l'avanç cap al compliment dels Objectius de Desenvolupament del Mil·lenni relacionats amb l'educació.

En un esdeveniment especial d'alt nivell en el marc de la 67a Assemblea General, Ban Ki-moon va assenyalar que la iniciativa compta amb tres prioritats: la primera, que tots els xiquets i xiquetes puguin anar a escola; la segona, la millora de la qualitat de l'aprenentatge, i la tercera, el foment de la ciutadania global.¹³

Quines són les dimensions conceptuals centrals de l'educació per a la ciutadania global?

En l'àmbit **cognitiu**, pretén que la gent adquireixca coneixement, enteniment i pensament crític sobre el global, regional, nacional i local, i entenga les interconnexions, així com la interdependència dels diferents països i poblacions.¹⁴

En l'àmbit **socioemocional**, es busca desenvolupar un sentit de pertinença a una humanitat comuna, compartint valors i responsabilitats com l'empatia, la solidaritat i el respecte per les diferències i la diversitat.

En l'àmbit **conductual**, es busca actuar efectivament i responsablement a escala local, nacional i global per a aconseguir un món més pacífic i sostenible.

Objectius molt laudables, però que confronten diverses contradiccions, com són les tensions entre el global i el local en tots els dominis humans; el problema de centrar-se en els individus en compte de dirigir-se al context social i polític; la rellevàn-

¹³ <<https://www.unric.org/es/actualidades-/352-onu-lanza-iniciativa-educacion-primer>>.

¹⁴ Com va dir el secretari general de les Nacions Unides Ban Ki-moon: «Education gives us a profound understanding that we are tied together as citizens of the global community, and that our challenges are interconnected». (<https://www.gced-compass.com/uploads/2/6/0/5/26050784/unesco_gced.pdf>, pàgina 14).

¹⁵ En anglès s'usa generalment ciutadania global.

¹⁶ Veieu <<https://www.unric.org/html/sdgs/a4%20handout%20-%20SPANISH.pdf>> per a una anàlisi teòrica de la importància de la Global Education First Initiative de las Naciones Unidas (<https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BENG%5D%20Global%20Education%20First%20Initiative_o.pdf>), llançada pel secretari general de l'ONU Ban Ki-moon en 2012. Veieu els nostres llibres: Massimiliano Tarozzi y Carlos Alberto Torres: *Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism: Comparative Perspectives*. Londres: Bloomsbury Publishing, 2016; Carlos Alberto Torres: *Theoretical and Empirical Foundations of Global Citizenship Education*. Nueva York: Routledge, 2017.

- ¹⁷ <https://www.gecd-compass.com/uploads/2/6/0/5/26050784/unesco_gced.pdf>.
- ¹⁸ <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000244957>>.
- ¹⁹ Veieu Unesco, 2013: Global Citizenship Education: An emerging perspective. Document final de la Consulta tècnica sobre educació per a la ciutadania mundial. París, Unesco. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224115e.pdf>>.
- ²⁰ La complexitat d'aquesta discussió impedeix un tractament detallat. Dec llavors remetre el lector als meus treballs en Torres, Carlos Alberto: *Globalizations and Education. Collected Essays on Class, Race, Gender, and the State*. Introducció de Michael W. Apple, epíleg de Pedro Demo. Nueva York i Londres: Teachers College Press-Columbia University, 2009. Una anàlisi detallada de les connexions entre neoliberalisme i neopopulisme pot trobar-se en Richard Van Heertum (forthcoming): «Neoliberalism, neopopulism and democracy in decline: The university under attack on multiple fronts». En K. Roth i Z. Ritter (eds.): *A Peculiar Institution: Whiteness, Power and Resistance to Change in US Higher Education*. Nueva York: Palgrave.
- ²¹ Hem discutit aquests temes detalladament en el nostre llibre *Democràcia, educació y multiculturalismo: Dilemmas of Citizenship in a Global World*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers, 1998. Només per a aclarir la nostra posició, entenem com a *democràcia liberal* una combinació de pluralisme amb republicanisme, basada en principis liberals, com són valors d'autonomia, inviolabilitat i dignitat de la persona, que al seu torn compta amb mecanismes de representació política basats en eleccions, mecanismes de control i balanç, i distinció

cia de l'educació per a la ciutadania global en ambients d'alt risc, per exemple, els individus i comunitats que confronten nivells de pobresa extrema, i, per descomptat, les tensions entre les aspiracions i les dificultats d'implementació d'aquests conceptes, i diferents moviments socials i grups que contradiuen els principis de la ciutadania mundial, especialment el fonamentalisme religiós i el neopopulisme.

Agreguem a això la recrudescència de posicions nacionalistes, populistes, etnonacionalistes, nativistes o, simplement, feixistes que confronten tots els possibles models de democràcies cosmopolites que animen l'univers d'implementació de la ciutadania global. Amb els percebuts excessos de la globalització, la idea de la *democràcia il·liberal* està prenent força. És un model en què, si bé existeixen eleccions formals, els ciutadans estan privats de la participació plena i el coneixement, i de mecanismes de control i balanç dels qui dominen el sistema polític. La proposta d'una democràcia il·liberal adquireix un nou moment amb els vessants del nacionalisme xenòfob i etnocèntric i el neopopulisme.

Aquest no és lloc per a explicar i analitzar detalladament el creixent interès en el sistema global i les Nacions Unides pel concepte de *ciutadania mundial*¹⁵ encarnada com a peça central dels Objectius de Desenvolupament Sostenible, especialment l'objectiu 4.7.¹⁶ No obstant això, val la pena recordar com recents documents de la Unesco defineixen l'educació per a la ciutadania mundial.¹⁷

Ens diu la Unesco que: «Malgrat les diferències en la interpretació, existeix un enteniment comú que la ciutadania mundial no implica un estatut legal. Es refereix més al sentiment de pertànyer a una comunitat àmplia i a una humanitat comuna, promovent una «mirada global» que uneix el local amb el mundial i el nacional amb l'internacional. També és una manera d'entendre, actuar i relacionar-se amb els altres i amb el medi ambient en l'espai i en el temps, prenent com a base els valors universals, a través del respecte a la diversitat i al pluralisme. En aquest context, cada vida individual té conseqüències en les decisions quotidianes que connecten el local i el mundial, i viceversa».^{18 19}

Construir una ciutadania mundial suposa un nivell i un grau de vinculació entre el polític, l'econòmic, el social i el cultural, amb una interdependència i interconnexions a nivells múltiples, entre el local i el global, entre el nacional i el mundial. És possible en aquest context parlar d'una ètica global per a la ciutadania mundial? Aquesta pregunta requereix una detallada discussió de les tensions entre neoliberalisme, el model ideològic i polític que impregna la versió dominant de la globalització, i el neopopulisme, que ha sorgit no sols com a confrontació amb el neoliberalisme, sinó també com a confrontació amb els models d'estat de benestar social, confrontació amb les èlits en els Estats nació, i per afegiment confrontació amb els models cosmopolites de ciutadania mundial, i fins i tot els organismes internacionals com les Nacions Unides.²⁰

Part tercera: ciutadania i valors

No ha de sorprendre que el model de la ciutadania global supose una certa universalitat de l'acció humana, i per tant defense un conjunt imprescindible de valors cosmopolites que podrien sostindre una ètica global.

Seria presumptuós pretendre sintetitzar en pocs paràgrafs les condicions prèvies a la constitució de la ciutadania en els models de la democràcia liberal, amb les seues implicacions ètiques; si això en si és un desafiament en el context de la construcció de la ciutadania *per se* (siga local, nacional, comunitària, regional, etc.), els desafiaments s'engenteixen en afrontar la construcció de la ciutadania global o mundial.²¹

Baste assenyalar dos aspectes o condicions prèvies que reflecteixen un cert consens entre nombrosos estudiosos. D'una banda, no pot existir ciutadania si no existeixen mínims cívics, com va definir T. H. Marshall en el seu celebrat assaig sobre ciutadania i classe social.²² És a dir, perquè existisca la ciutadania, com es defineix en la pràctica en els estats de benestar social, ha d'existir accés al treball, educació, salut, transport, habitatge, capacitat per al treball al llarg de la vida, assegurança de desocupació, etc., com a mínims civils per a una existència digna. Des de la perspectiva marshalliana, la noció de democràcia com un dret polític i social no pot ser exclosa de les nocions de la democràcia com un dret socioeconòmic.²³

D'altra banda, molts dels qui hem estudiat les condicions prèvies a la ciutadania²⁴ hem emfatitzat la importància de les virtuts cíviques, com són cultivar *virtuts generals* (coratge, obediència a la llei, lleialtat), *virtuts socials* (autonomia, tolerància), *virtuts econòmiques* (ètica laboral, capacitat per a demorar l'autograticació) i *virtuts polítiques* (capacitat d'analitzar, capacitat de criticar).²⁵

L'emergència de ciutadanes postnacionals qüestiona els principis i valors així com els drets i responsabilitats en els quals estan fonamentades les ciutadanes en els Estats nació. Reflecteix aquesta nova realitat la crisi del liberalisme clàssic i, especialment, la seua declinació *neoliberal* prenent avantatge de la globalització (o la nova fase d'aquesta caracteritzada com *slowbalization*) i els desafiaments de la diversitat cultural o alteritat? Com hem discutit en un altre lloc, el multiculturalisme, com una de les respostes als dilemes de la ciutadania i la diversitat, també mostra signes de crisi.²⁶

En aquest context, conceptes com les democràcies cosmopolites i l'educació per a la ciutadania global han sigut invocats com a possibles solucions a l'esgotament del poder regulador dels Estats nació i el fracàs de la construcció de la ciutadania en diferents llocs. La implementació de la iniciativa «Educació Primer» (GEFI) pel secretari de les Nacions Unides Ban Ki-moon va ser seguida pel model dels Objectius per al Desenvolupament Sostenible (2015-2030). En aquesta plataforma, l'educació per a la ciutadania mundial és predicada com un recurs per a millorar la pau mundial, la sostenibilitat del planeta i -com defensaré en la pròxima secció- els comuns globals.

dels poders (Executiu, Legislatiu i Judicial). És un model generalment basat en una constitució que garanteix drets i llibertats dels ciutadans. Soc conscient que el model de la democràcia liberal és incomplet i que pot ser fàcilment colonitzat pel capitalisme. No obstant això, moltes d'aquestes premisses poden contribuir a un model de democràcia que és solidari, basat en un model radical de liberalisme social. Pense que la democràcia il·liberal com a model de govern és, simplement, una argücia aprofitant les dificultats de la democràcia per a benefici de demagogs i dictadors.

²² H. Marshall: *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge, Regne Unit: Cambridge University Press. 1950.

²³ Torres: *Theoretical and Empirical Foundations of Critical Global Citizenship Education*. Op. cit., pàgines 92-95.

²⁴ Sense accés als mínims cívics, persones en alta situació de risc per a la seua supervivència i/o les de les seues famílies no compten amb les condicions mínimes per a poder exercir la seua potencial ciutadania nominal i autonomia sense un mínim manteniment material digne.

²⁵ Amy Gutmann: *Democratic Education*, Princeton. Nueva York: Princeton University Press, 1987.

²⁶ Massimiliano Tarozzi y Carlos Alberto Torres: *Global Citizenship Education and the Crisis of Multiculturalism: Comparative Perspectives*. Londres i Oxford: Bloomsbury Publishing, 2016. En aquest llibre vam fer una important distinció entre el *multiculturalisme normatiu*, o multiculturalisme «dur», que és el que es troba en crisi i profundament confrontat per diverses línies polítiques, especialment el neoconservadorisme i el neopopulisme, i el *multiculturalisme constructiu*,

basat en una concepció mòbil de la cultura, atès que les cultures no són estàtiques ni deterministes (op. cit., pàgines 46-48).

²⁷ En diversos treballs, he definit les diferents cares de la globalització, indicant que hauriem de parlar de diferents formes de globalitzacions, en plural. Aquestes són: la globalització des de dalt o *top-down*, també coneguda com a globalització neoliberal; l'antítesi de la primera, la globalització des de baix o antiglobalització; la globalització dels drets humans, que pertany més al dret de les persones que als mercats; la globalització de la guerra internacional contra el terrorisme (que confronta tant a la globalització neoliberal de mercat com als drets humans); la globalització que pertany a la hibridesa cultural, que experimentem en el món sencer; la globalització que té a veure amb els mitjans globals i com aquestes xarxes impacten en la cultura digital. Veieu Carlos Alberto Torres: *Globalizations and Education. Collected Essays on Class, Race, Gender, and the State*. Introducció de Michael W. Apple, epíleg de Pedro Demo. Nueva York i Londres: Teachers College Press-Columbia University, 2009. Traducció a l'italià: *Globalizzazione ed educazione. Classe, etnia, genere e Stato*. Brescia: La Scuola, 2014.

²⁸ Carlos Santiago Nino: *The Constitution of Deliberative Democracy*. New Haven i Londres: Yale University Press, 1996, pàgina 47.

D'ací, doncs, la necessitat de sostindre també una ètica global o mundial basada en els drets humans.

Part quarta: globalització, ètica global i drets humans

La possibilitat de practicar una ètica global requereix un raonament moral que pugui circular en àmbits diferencials, que inclouen, entre altres factors: cultura, religió, gènere, habilitats (discapacitats), classe social, nacions, localització (el local dins del global), sexualitat, experiència històrica (especialment la dinàmica colonització i descolonització), etnicitats, etc.

Evidentment, amb les accelerades interconnexions provocades per la globalització en totes les seues dimensions, ens trobem amb postures metafísiques resultants en pràctiques i principis morals que no són totalment compatibles entre si, la qual cosa produeix un conflicte al definir una concepció de què és el bé comú que pugui ser sostinguda en diferents llocs, i un conjunt de normes universals que puguin ser defensades en diferents contextos.²⁷

Sense pretensió d'exhaustivitat, definiré tres grans models que s'oposen: els models comunitaris de l'ètica, els models igualitaris de l'ètica i els models universals de caràcter liberal de l'ètica. La pregunta empírica és quins d'aquests models poden generar una ètica global o mundial viable.

Des de John Locke, amb la seua influent teoria del contracte social, fins a arribar a Immanuel Kant, amb la seua convicció de la universalitat de les accions humanes, el liberalisme construeix una sèrie de principis que marquen les converses sobre moral i ètica, i, per consegüent, la possibilitat d'una ètica global. Un prerrequisit liberal és que cap autoritat o convenció està exempta de la crítica, a excepció de la crítica mateixa.²⁸ Per al liberalisme, la moral és autònoma. Actua sota les bases de principis morals inalterables, incloent-hi la imparcialitat, la racionalitat i el coneixement de les dades rellevants. En segon lloc, trobem el principi de l'autonomia personal, que existeix en un diàleg complex entre dos horitzons normatius compatibles. D'una banda, assumeix que els principis morals són intersubjectius, però, d'altra banda, que també existeixen ideals d'excel·lència personal; reforçar un en detriment de l'altre afecta el principi d'autonomia. El tercer i el quart principi, els més coneguts com a fundadors dels drets humans, són el principi de la inviolabilitat de les persones i el principi de la dignitat de la persona humana.²⁹

La tensió més profunda es dona entre els comunitaris, d'una banda, i els igualitaris, per l'altra, enfront de la tradició universalista liberal representada pels drets humans. Els comunitaris³⁰ qüestionen en el liberalisme la falta de referència a la comunitat, on el caràcter dels individus, les seues identitats, estan condicionades per la seua vida en comunitat i les decisions que prenen en contextos comunitaris. Costa, no obstant això, situar el paper de les comunitats en un Estat nació, especialment

com és el cas de molts països que tenen al seu si altres nacions. Per exemple, als Estats Units hi ha 573 nacions indígenes reconegudes pel Govern federal.

Una tradició que s'ha enfortit justament per la creixent desigualtat social, i que critica el liberalisme, és l'igualitarisme, que busca ajudar els més necessitats, fins i tot quan els principis liberals d'igualtat es veuen afectats per polítiques d'equitat que busquen anivellar les desigualtats socials.³¹ L'educació, com a principi per a promoure la mobilitat i l'ascens social juga un paper primordial en aquest anivellament igualitari o igualtat d'oportunitats.³²

Objectius molt laudables, però que confronten diverses contradiccions, com són les tensions entre el global i el local en tots els dominis humans, el problema de centrar-se en els individus en compte de dirigir-se al context social i polític; la rellevància de l'educació per a la ciutadania global en ambients d'alt risc, com per exemple l'experimentat amb nivells de pobresa extrema, i, per descomptat, les tensions entre les aspiracions i les dificultats d'implementació d'aquests conceptes en una societat en risc.³³

Agreguem a això la recrudescència de posicions nacionalistes, neopopulistes, etnonacionalistes, nativistes o, simplement, feixistes que confronten tots els possibles models de democràcies, cosmopolites o no, que animen l'univers d'implementació de la ciutadania global.

En la teoria de la ciutadania global que he anat elaborant en els últims anys, propose veure-la com un problema de respecte, defensa i implementació dels comuns globals. Sense pretendre una elaboració exhaustiva, fa més de vint anys vaig oferir una anàlisi dels dilemes de la ciutadania en un món global, vinculant tres conceptes «forts» que requereixen una àmplia elaboració: la democràcia, l'educació i el multiculturalisme.³⁴ En el meu recent llibre³⁵ presente una metateoria de la ciutadania global basada en els comuns globals que constitueix un fonament per a una ètica global.³⁶

Part cinquena: per què necessitem una metateoria dels comuns globals?

Després de revisar un conjunt de tipologies i anàlisis empíriques, i considerant les crítiques als conceptes de ciutadania mundial i sostenibilitat, vaig concloure que molts estudiosos opinen que una teoria de la ciutadania global no és desitjable o possible considerant la multitud de crisis que confronten tots dos conceptes i les possibilitats d'usar-los per a una intervenció pràctica en la societat civil.

Què podem fer? Propose que cal desenvolupar una metateoria dels comuns globals. Però, què és una metateoria? En el seu sentit més ampli, una *metateoria* s'ocupa d'entendre quines són les pressuposicions d'una teoria com a anàlisi substantiva o concreta d'algun aspecte de la realitat social.

Com a teoria sobre la teoria, la metateoria treballa sobre les qüestions associades a una filosofia de les ciències socials (incloent l'epistemologia, ontologia i ètica) així

²⁹ Si bé l'ètica dels drets humans és la pedra basal del model de l'educació per a la ciutadania mundial, existeixen altres models universals de l'ètica. Així trobem, a més dels teòrics dels drets humans, les contribucions de la *teoria de les capacitats*, (Amartya Sen, Marta Nussbaum), el *discurs de l'ètica* de Sheyla Benhabib, la *deontologia*, els models liberals que són tributaris de la filosofia de Kant, incloent-hi John Rawls i el filòsof canadenc James Tully, que parla de la crisi de la ciutadania global. Hem d'agregar a aquesta llista el model de Paulo Freire amb la pedagogia de l'oprimit, que segueix un model igualitari similar al pare del liberalisme, John Locke, amb el principi de no explotació dels éssers humans, però, al seu torn, en un dels seus més importants períodes com a militant de la democràcia radical, accepta substantivament els principis del liberalisme. Si aquests arguments foren presentats a Amèrica Llatina, segurament rebria crítiques molt fortes per la meua anàlisi del liberalisme. No és aquest el moment de discutir les raons, però hi ha raons històriques, com són que la història del període del postcolonialisme als països llatinoamericans (de la independència d'ara en avant) generalment es divideix en postures nacionalistes enfront de postures liberals. Un altre tema ardu és l'enteniment del liberalisme anglosaxó pel marxisme i la teologia de l'alliberament, tot i que el liberalisme anglès va ser una de les fonts inspiradores del treball de Karl Marx. Veieu el nostre treball amb Moacir Gadotti: *Paulo Freire: Education for Development*. La Haya: *Development and Change*, 40 (6), pàgines 1255-1267, Institute of Social Studies.

³⁰ Entre els més rellevants, es compten els filòsofs Alasdair McIntyre, Charle Taylor i

Michael Sandel (<https://www.youtube.com/watch?v=LCZhA-_1n4E>).

³¹ Carlos Santiago Nino: op. cit.; Carlos Santiago Nino: *The Ethics of Human Rights*. Oxford: Clarendon Press, 1991.

³² Patrick Riordan: *Global Ethics and Global Common Goods*. Londewa: Bloomsbury, 2015.

³³ Ulrich Beck: *World Risk Society*. Cambridge, Reino Unido: Polity Press, 1998.

³⁴ Carlos Alberto Torres: *Democracy, Education, and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield, 1998.

³⁵ Carlos Alberto Torres: *Theoretical and Empirical Foundations of Critical Global Citizenship Education*. Nueva York: Routledge/Taylor and Francis, 2017.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ Una de les característiques més cridaneres dels debats dins dels paradigmes, i entre els diversos paradigmes o perspectives, és que l'evidència empírica rares vegades és suficient com a base per a triar entre diferents perspectives teòriques per a l'anàlisi. La raó d'això és allò que els filòsofs anomenen la *theory-laden* o càrrega teòrica en la definició del caràcter de les dades; és a dir, en la seua selecció, examen i anàlisi, aquests estan exposats a les pressuposicions o predileccions de l'investigador, i aquests conceptes, termes o narrativa només tenen sentit com a part de la mateixa teoria. Les dades no estan simplement exposades, nues, davant de nosaltres. Aquestes han de ser construïdes per diferents perspectives teòriques, proveint certa racionalitat sobre la seua significança, o la potencial existència de certes dades com a evidència. Una de les conseqüències és que les teories rares vegades són triades exclusivament o primàriament sobre la base de la seua superioritat en relació amb les dades (encara que això permet descartar les

com una metodologia, la qual cosa constitueix estratègies per a proveir suficient evidència per a les proposicions teòriques. En síntesi, des de la meua perspectiva, la metateoria inclou un conjunt de suposicions sobre la naturalesa de les coses (el món social, la naturalesa de la ciència), incloent-hi la possibilitat de conèixer-les, així com els supòsits normatius requerits per a avaluar les diferents formes de la realitat (com a construcció social) i el pensament (la construcció racional de la realitat, l'experiència i la història del pensament). Per tant, la metateoria pren com a activitat necessària i legítima la construcció d'un metallenguatge diferent dels discursos teòrics substantius, o les anàlisis empíriques, siguen explicatives o interpretatives.³⁷

Des d'aquesta perspectiva, hem defensat en els nostres treballs que la ciutadania mundial ha d'agregar valor a la ciutadania nacional, i d'ací, doncs, la importància dels comuns globals.

Els comuns globals estan definits per tres proposicions bàsiques que, al seu torn, ofereixen un marc epistemològic i ontològic per a la construcció d'una ètica global:

El primer d'aquests comuns globals és el nostre planeta, que és la nostra única casa. És indispensable protegir l'única casa que tenim, mitjançant la implementació d'una cultura de ciutadania global i educació per a la sostenibilitat, protegint-lo de les cultures predatòries. No sols protegir el planeta com una declaració d'interessos per a controlar el canvi climàtic, sinó com un model pràctic i operacional de defensa de les biomasses dels nostres ecosistemes. És a dir, necessitem una ciutadania planetària que promoga una justícia social per al planeta, i per a això necessitem promoure una ecopedagogia, el capítol que manca en la *Pedagogia de l'oprimit*.³⁸

El segon d'aquests comuns globals és promoure la idea que la pau és un bé intangible de la humanitat, un bé amb valor immaterial. La cultura de la pau global és un tresor de la humanitat. Un editorial del *Financial Times* (un periòdic financer amb un mantra molt suggeridor: «Without fear and without favour») ofereix una perspectiva similar des del món dels negocis: «Global peace and order are shared public goods».³⁹

El tercer d'aquests comuns globals és predicat en la necessitat de trobar camins perquè gent que ha de ser considerada igual aprenga a viure juntament i democràticament, en un món cada vegada més divers, buscant que puga aconseguir els seus interessos individuals i culturals, i aconseguisca defensar els seus drets inalienables a la vida, a la llibertat i a la cerca de la felicitat.

No és previsible que es puguin consumir aquestes tres proposicions bàsiques sense el règim dels drets humans. Els drets humans es constitueixen en un marc de la postguerra, com una utopia de convivialitat, per a aconseguir que allò que es va considerar drets humans fonamentals siguen respectats. Si bé això va ser defensat tímidament al principi, després, lentament, quan les utopies internacionalistes (basades en un model d'estat com a actor central) comencen a col·lapsar-se, els models d'allò

que he anomenat el règim dels drets humans, com una de les cares (potser la cara més humana) de la globalització, es van enfortir.

Educació en valors per a una ciutadania global: Comentaris finals

Definir quins són els valors globals mínims, una ètica global fruit d'una ciutadania mundial que hem de postular per a defensar els comuns globals, és el tema de molts debats, tant en política com en ciències socials, en ecologia o en educació.

Això implica, des d'una perspectiva de la sociologia política, centrar-se en els grans problemes que hui confronten la humanitat i el planeta. Em referisc a la greu crisi del canvi climàtic que ens convida a defensar com a valor la sostenibilitat ecològica. Juntament amb aquest, trobem la degradació, opressió, repressió i falta de respecte als drets humans que porten en la seua vessant més extrema el genocidi; els drets humans es constitueixen així en un valor fonamental per a la defensa de la llibertat. El tercer problema de magnitud amb el qual ens estem enfrontant en aquest moment és la dualitat del neoliberalisme i el neopopulisme (en les seues diverses variants d'aquest últim, com la dreta alternativa o *alt-right*, l'etnocentrisme o el localisme, arribant en els seus extrems a la política de l'odi i l'extremisme ben definit per la ressurgència, a falta d'un altre terme, d'un «nazisme cosmopolita», encara que puga sonar paradoxal) que soccava les bases de funcionament de la democràcia. La defensa de la democràcia ha de constituir-se en un valor moral.

Vivim en una era en la qual l'autoritarisme estatal i molts demagogs com l'antic agent d'intel·ligència Vladimir Putin, hui president de Rússia, postulen la visió d'una «democràcia il·liberal». La defensa de la democràcia liberal (com a model mínim de govern) no sols en els seus aspectes formals racionals, sinó també eticosubstantius, és un valor que no es pot perdre a risc d'una desorganització mundial d'envergadura.

Potser és una banalitat, però no puc acabar aquestes línies sense recordar que, des de la fi dels anys cinquanta, el creixement de la desigualtat social, econòmica i política ha sigut una constant en la majoria dels països del planeta. La desigualtat afecta un valor capdavanter de la construcció de la humanitat: una vida digna amb mínims civils.

Si em permeten acabar amb les meues preferències personals, postule que una vida digna ha de comptar amb valors com la tolerància, una de les majors contribucions de la filosofia liberal que naix com a confrontació a l'autoritarisme. La tolerància es converteix en una vertadera condició *sine qua non* per a una cultura de la pau mundial. Però la tolerància requereix una epistemologia d'autovigilància i autoconsciència, revisant la constitució de la nostra pròpia consciència, la seua densitat axiològica i allò que es coneix com a *parcialitats* o *prejudicis*. Però també requereix un diàleg permanent, que ha de ser condició prèvia per a una democràcia dialògica i deliberativa.⁴⁰ Un diàleg permanent per a fer front al racisme institucional, això és,

teories més extravagants), sinó que són triades sobre la base d'un conjunt de criteris que només una metateoria pot revelar i inspeccionar per a una avaluació crítica.

³⁸ Veieu el treball de Greg Misiaszek i Carlos Alberto Torres «*Ecopedagogy: The Missing Chapter of Pedagogy of the Oppressed*» en Carlos Alberto Torres (editor): *The Wiley Handbook of Freire*. Hoboken, N. J.: Wiley-Blackwell, 2019.

³⁹ *Financial Times*, dissabte 8 de desembre, 2018, pàgina 8. «Pompeo's threadbare defense of US Leadership. The lesson from Trump from the Presidency of George H. W. Bush».

⁴⁰ Carlos Santiago Nino: *The Constitution of Deliberative Democracy*. New Haven i Londres: Yale University Press, 1996. Veieu també a post mortem: *Festschrift* de Carlos Santiago Nino, editat per Harold Hongju Koh i Ronald C. Slye: *Deliberative Democracy and Human Rights*. New Haven i Londres: Yale University Press, 1999.

⁴¹ En comunicació personal, José Beltrán Llavador, de la Universitat de València, va assenyalar que Pierre Bourdieu parla també de «vigilància epistemològica» referint-se a la necessitat de tindre una actitud de crítica i autocrítica constant, una actitud de sospita cap als «constructes» de sentit comú que acaben naturalitzant-se. Accepte el suggeriment, perquè en la filosofia francesa hi ha una línia de continuïtat sobre ruptura epistemològica i autoreflexivitat que passa per Bachelard i Althusser, i arriba a Bourdieu.

⁴² Ricoeur va usar també el terme *hermenèutica* de la sospita, que té connotacions importants perquè pot ser autoreferent, i no sols una crítica de l'estat del món o les relacions humanes. En la seua expectativa, un pot passar de la sospita a la recuperació: «L'hermenèutica de la recuperació [(*retrieval*), és a dir, important per a la memòria]] és l'intent de Ricoeur de respondre a la qüestió de com nosaltres podem ser més savis i més compassius com a resultat de la culpa, la pèrdua i la decepció, i això compensa la sospita». Alison Scott-Baumann: *Ricoeur and the Hermeneutics of Suspicion*. Nueva York: Continuum, 2009, pàgina 153 (traducció nostra).

⁴³ Raymond Morrow y Carlos Alberto Torres: *Reading Freire and Habermas*. Nueva York: Teachers College Press, Columbia University, 2002. [Hi ha edició en català: *Llegint Freire i Habermas. Pedagogia crítica i canvi social transformador:2003. Publicacions de l'Institut Paulo Freire/Edicions del CREC*]

⁴⁴ Si la alteritat no fora l'ADN de la humanitat, com entendre aquesta frase de Jorge Luis Borges, en una entrevista de Lilian Fernández Hall, quan va dir: «Jo no soc Borges, soc l'altre». L'entrevista va ser a la tardor de 1985, un any abans que morira, i va ser reproduïda el 23 de novembre de 2014. <<http://www.letralia.com/ciudad/fernandezhall/070422.htm>>, <<http://oyeborges.blogspot.com/2014/11/yo-no-soy-borges-soy-el-otro-buenos.html>>.

pràctiques institucionals, rituals i rutines que són molt més subtils i esteses que les accions individuals. Per això es requereix una vigilància sistemàtica, tant legal com judicial i política, per part dels individus, moviments socials, comunitats i governs.⁴¹

La tolerància requereix coneixement i disciplina, per això, perquè siga un valor o una virtut central per a la construcció d'una democràcia dialògica, ha de comptar com un substrat també, cosa que feu que Paulo Freire, Paul Ricoeur i molts altres fenomenòlegs la definiren com una epistemologia de la sospita;⁴² la sospita que tota relació social i cultural implica un moment de dominació.

Un altre valor indispensable és la necessitat d'evitar les posicions simètricament perverses de cinisme i nihilisme, defensant sense noses un principi actiu de l'esperança. Tant el cinisme com el nihilisme són filosofies existencials antiutòpiques, i, com hem sostingut amb Raymond Morrow analitzant comparativament el pensament de Habermas i Freire, tots dos autors basen les seues postures en una utopia.⁴³

Finalment, sense diàleg i una espiritualitat de lluita i amor, és impossible construir comunitats basades en la compassió i l'empatia. Justament, tant Freire com Habermas fan del diàleg un dels principis bàsics en la construcció d'una conversa ideal i la racionalitat comunicativa, que supera epistemològicament i també axiològicament a una racionalitat instrumental.

En altres termes, els educadors crítics han de viure entre l'agonia i l'esperança en la construcció d'una filosofia de valors antiracista, antisexista, antihomofòbica i anticlassista per a assenyalar algunes de les pràctiques més notòries d'exclusió, discriminació, opressió i dominació; una filosofia de valors basada en la tolerància, en una epistemologia de la sospita, però també de la curiositat (principi bàsic de la ciència), rebutjant les posicions cíniques i nihilistes, i reafirmant el principi de l'esperança activa, vivint en una espiritualitat de l'amor, i l'habilitat de connectar intersubjetivament a través del diàleg com a mètode, però també com a procés cognitiu, amb l'altre. L'alteritat és la marca més clara de l'ADN de la humanitat⁴⁴, i hem d'entendre-la, respectar-la i honrar-la en una cultura circumdant de pau, solidaritat i justícia.



dialogica

“Jo que vaig a contar-te...”. Notes sobre memòria, territori i feminisme en un procés d’investigació militant

Alba Herrero Garcés, *Les Espigolaores*



Introducció

Aquest text constitueix un exercici de reflexió al voltant d’algunes de les experiències i els aprenentatges que vam viure el col·lectiu Les Espigolaores entre els anys 2014-2018 com a part del procés d’investigació militant i feminista que vam dur a terme durant eixos anys. Es tracta, per tant, d’un procés de reflexió des de la distància que dóna el temps i en el que s’entrecreuen les reflexions que tenien lloc en els moments més actius del col·lectiu i altres que han anat venint després.

El punt de partida o el motor que va incitar la conformació del col·lectiu, més enllà d’algunes casualitats, va estar estructurat, fonamentalment, per dues qüestions centrals, fruit dels processos i les inquietuds de les persones que acabàrem formant part del mateix. D’una banda, des de l’inici necessitàvem analitzar quin havia sigut i/o era el paper de les dones a l’Horta. Aquesta necessitat partia de l’evidència del caràcter androcèntric de la història i de la voluntat de repensar-la des de la teoria crítica feminista. De manera indissociable, aquesta necessitat s’evidenciava pel protagonisme masculí a l’imaginari social sobre l’Horta i la invisibilitat i el desplaçament dels sabers de les dones al territori. D’altra banda, estava la preocupació per la situació de degradació de l’Horta i el retrocés dels coneixements i les formes locals de gestió del territori. En 2014

¹ <https://vimeo.com/247794907>

² Carmen Giner Roselló, Carmen Perís Martí, Dolores Tamarit Ramírez, María Tamarit Ramírez, Milagros Campos Sebastià, Pepita Roig Benlloch, Pilar Rausell Noguera i Vicenta Torrijo Barberà són les protagonistes que van fer possible tot aquest treball.

³ Del Valle Murga, Teresa (2011), "Identidades, memoria y juegos de poder" en: Maceira, Luz y Rayas, Lucía (ed.) *Subversiones. Memoria social y género. Ataduras y reflexiones Identidad, memoria y juegos de poder*. Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, pp. 69-86.

el govern municipal del moment (eren els últims moments del Partit Popular) pretenia requalificar com a urbanitzable 415 hectàrees d'horta, a través del nou Pla General d'Ordenació Urbana (PGOU), una vegada més es tractava d'una gran superfície de territori amenaçada. Com a resposta a la proposta del PGOU diverses associacions veïnals i col·lectius de defensa del territori van crear la plataforma Horta És Futur per tal de paralitzar aquesta Pla.

En eixe context ens trobarem en la necessitat –bàsica i elemental-, de qüestionar, no soles les formes d'ordenació del territori i els models de desenvolupament des d'una mirada crítica, sinó d'atendre a quines són les vides que conformen els territoris que es defenen, d'indagar en un passat recent del qual érem/som fruit, de recollir les vivències, coneixements, percepcions i subjectivitats dels qui l'han viscut i, en molts casos, encara el viuen. I així vam començar a fer/pensar el col·lectiu (en col·lectiu) i a rumiar el que acabaria sent el documental "Entre el dia i la nit no hi ha paret"¹. Aquest projecte va consistir en l'elaboració d'un documental sobre les dones que havien viscut o encara viuen en l'Horta de Campanar, la Partida de Dalt i/o la desapareguda Partida del Pouet on, a través dels relats de huit dones², vam abordar les seues pràctiques, sabers i experiències de vida, i on es qüestionava aquesta imatge masculinitzada que amb freqüència tenim del territori. A partir de la memòria de les dones i de les seues subjectivitats reivindicàvem/reivindicuem, des d'allò més quotidià, els coneixements invisibilitzats i desplaçats que formen part de la construcció del territori i que poden servir de ferramenta des de la que repensar el present.

Aquest procés de treball va estar alimentat per les trajectòries de cadascuna de les persones que formàvem part del col·lectiu, per les qüestions estructurals intrínsecament compartides i també per les particularitats que cadascuna de nosaltres plantejava i feia necessàries per al grup. Entre aquestes qüestions podríem dir que l'atenció a la memòria i a la construcció dels relats, el procés d'autoaprenentatge que tinguérem entre nosaltres i amb les dones que formen part del documental i la mirada crítica sobre el model territorial, han sigut al llarg d'aquests anys, algunes de les qüestions centrals de les nostres reflexions.

La memòria

La memòria forma part de la configuració temporal i espacial social, així com de l'enteniment i la construcció del nosaltres. La memòria constitueix un element clau en l'articulació del flux passat-present-futur, i incideix activament en la creació de les identitats³. Però en la construcció de la memòria les relacions i les lògiques de poder intervenen, de manera que allò que es recorda, que es registra, es grava, es fixa, es reivindica i es nomena, d'una banda, i allò que s'obvia, d'altra, està fortament estructurat per les lògiques de poder. Així, no tots els grups socials tenen la mateixa capacitat de legitimar formes/espais de memòria. La memòria de cada grup no té la mateixa

importància social i simbòlica, ni la mateixa significació en tots els casos, i per tant, tampoc té la mateixa capacitat de produir relats i amb això veritat.

En aquest sentit, podríem dir que la major part de la memòria de les dones ha ocupat un lloc subaltern o tangencial⁴. Nombrosos treballs que parteixen des de l'antropologia social i cultural o la sociologia i l'economia feminista assenyalen que el treball i els sabers de les dones han sigut sistemàticament invisibilitzats, reproduint així un sistema patriarcal del qual ens resulta complicat despullar-nos. Des d'aquest punt de vista, la ciència, les polítiques públiques, la història, el sistema educatiu, la família com a institució i un llarg etcètera han oblidat les aportacions de les dones, tant en el que respecta a la interpretació del món com a la construcció d'un nou sistema social⁵.

Ni la història ni la memòria social de l'horta escapen de la masculinització dels relats oficials. El caràcter androcèntric de la història fa necessari repensar-la i revisar-la des de la teoria crítica feminista. Les dones, les seues experiències de vida, així com els àmbits assignats a elles, han estat sotmeses a una invisibilitat que, sistemàticament, desplaça i devalua la realitat de més de la meitat de la població⁶. D'ací partia la nostra necessitat de visibilitzar les veus i els relats de les dones que han viscut i viuen a l'Horta. Especialment en moments com eren aquells i són aquests, on els efectes de les polítiques urbanístiques deixaven la perifèria de la ciutat de València amb una horta en perill d'extinció⁷, i on, per tant, atendre a les formes de vida desplaçades resultava més urgent que mai.

Es tractava d'una necessitat i un desig per abordar la perifèria de la memòria – la memòria constituïda com a subaltern o tangencial- com una qüestió indispensable per entendre qui som, d'on venim, on anem. Posar la perifèria al centre per qüestionar la construcció dels relats. El nom mateix del col·lectiu volia/vol reivindicar aquesta qüestió. Espigolar vol dir “collir (els fruits que han quedat en el camp després de la collita general)”⁸ i, en general, era/és una feina que feia (que fa, encara que en menor mesura) la gent més humil, una vegada collida la collita principal. En un sentit metafòric ens agrada pensar que durant el temps d'aquest treball vam arrebregar allò –una part al menys- que s'havia deixat a l'oblit, al marge de la història principal, dominant, allò –teòricament- prescindible. Les realitats, històries i experiències que han viscut les dones rurals, els aprenentatges i coneixements que guarden dins d'elles són part aquestes qüestions que s'han deixat de costat després de la collita principal. Per això per a nosaltres va ser fonamental espigolar i amb això reivindicar la memòria oral, els coneixements i sabers de les dones d'aquest territori d'horta, des d'una perspectiva feminista. Consideràvem -i encara considerem- que espigolant, parant atenció a les memòries subalternes i tangencials, és com podem trastocar i incidir en els imaginari –en el nostre cas, en l'imaginari de l'horta- i amb això visibilitzar l'heterogeneïtat i la complexitat de les realitats que ens envolten. Per a nosaltres, recuperar les veritats d'aquestes dones constituïa un intent de reduir la desigual

⁴ Del Valle Murga, Teresa, *op cit.*

⁵ Frazer, N. (2015), *Fortunas del feminismo*, Traficantes de sueños, Madrid.

⁶ Alfaro Hernández, Arantxa i Gadea i Peiró, Isabel (2013), *Descosint la invisibilitat. Les jaqueteres de Benimaclet*. Alzira (València), Germania; Associació Valenciana d'Antropologia.

⁷ Herrero Garcés, Alba; Palau Salvador, Guille; Castellanos Ayala, Natalia; Fariñas Ausina, Sarai y De La Fuente Espinosa, Teresa (2016), “Espigolant la Partida de Dalt, Campanar i el Pouet. Femení-Plural”, En Algarra Pardo, Víctor i Cárcel García, Carmen (coord.) *València, quan la ciutat aplega a l'horta*, Ajuntament de València, Regidoria de Patrimoni Cultural i Recursos Culturals.

⁸ Diccionari.cat

⁹ Per tal de generar aquest espai de confiança les persones que ens van presentar les dones, persones pròximes i de confiança per a elles, jugaren un paper clau. En aquest cas Marina Bartual (antiga veïna del Pouet i companya de la Taula per la Partida) i Pep Benlloch (president de l'Associació de Veïns i Veïnes de Campanar) foren les persones que ens posaren en contacte amb les dones i ens feren més amable el camí.

distribució de veus i cossos en la generació de relats i d'espais d'acció i reflexió, amb l'objectiu de produir pràctiques crítiques i transformadores.

El procés

De la mateixa manera que l'atenció i la cura a la memòria i a les feines i sabers invisibilitzats eren centrals, també ho era el concepte d'allò col·lectiu i la necessitat d'aprenentatge compartit. Aquesta qüestió va tindre dues dimensions, d'una banda, l'aprenentatge amb les dones que formaren part del documental i d'altra, el procés d'autoaprenentatge entre les persones que conformàvem el col·lectiu. Quant al procés d'aprenentatge amb les dones, sabem que després de tot aquest temps, encara no tenim paraules d'agraïment suficients. Cadascuna d'elles va compartir amb generositat i afecte el seu temps, la seua vida i els seus sentirs amb nosaltres, en una intimitat i una complicitat que encara ens aborronen. Amb freqüència trobàvem una reticència inicial, un "jo que vaig a contar-te..." que anava cedint a la conversa conforme compartíem berenars, conforme era evident el nostre interès i les nostres ganes per tot allò que volgueren compartir⁹.

La cura i el respecte –per molt bàsic que puga semblar– eren part indispensable del procés. De la mateixa manera que ho era ser conscients que les dones que ens compartien el seu temps, les seues experiències i la seua vida, no ens havien demanat fer allò que nosaltres necessitàvem fer. Parar atenció a aquesta premissa era important per tindre cura del procés, era important per conjugar el nostre desig d'entendre amb els sentirs de les dones, amb els seus relats i per tal d'assumir que allò que fèiem, allò que passava tenia significacions diferents per a elles i per a nosaltres, i que unes significacions i altres eren importants.

El procés d'aprenentatge amb elles estava totalment vinculat amb el nostre propi procés i elles acceptaren acompanyar-nos amb paciència en aquest aprendre. El nostre procés com a col·lectiu estava condicionat perquè cap de nosaltres venia professionalment del món audiovisual, però havíem decidit treballar des del documental. Hi havia qui s'havia relacionat més amb les càmeres o els programes d'edició de vídeo i hi havia qui no havia tingut cap relació prèvia. Algunes de nosaltres veníem de diferents disciplines de les ciències socials i teníem més experiència en treballar amb metodologies qualitatives, en fer entrevistes... Però vam decidir, i pensem que aquesta és una de les decisions que van condicionar i enriquir de manera significativa el treball, que totes passàrem per tots els llocs. És a dir, totes aprenguérem a fer servir la càmera i gravàrem, totes preparàrem entrevistes i converses i les duguérem a terme, totes estiguérem pendents de cuidar a les dones... Perquè consideràvem que part del potencial del treball col·lectiu, en aquest cas, estava en poder conjugar les diferents maneres de mirar, d'escoltar i de percebre i interpretar la realitat que cadascuna de nosaltres tenia. Això va voler dir que no soles totes gravàrem i entrevistàrem, sinó que totes analitzàrem allò que havíem gravat i entre totes definírem el muntatge i el realitzàrem.

Quan hem reflexionat en veu alta sobre tot aquest procés i sobre totes les feines i decisions que hi formaven part del mateix, sempre ens crida l'atenció com ens va resultar de senzill una cosa que en pensar-la sembla realment complicada i que no sempre està exempta de conflictes. Aquesta senzillesa, per tant, no vol dir que no hi hagueren moments de tensions. Vol dir que allò col·lectiu i l'aprenentatge compartit implicava també un exercici actiu i constant de cessions i concessions, d'entendre i atendre a les necessitats i especificitats de cadascuna de nosaltres per fer en comú. Implicava de partida assumir que allò que faríem no seria el que hauríem fet cap de nosaltres de manera individual, sinó que seria el resultat del propi procés col·lectiu, des de l'honestedat i el respecte a tot allò que les dones ens havien compartit. Tal vegada aquesta última qüestió puga semblar massa òbvia però pensem que en els processos col·lectius, en els processos en els que hem de construir un nosaltres, recordar des de la cura allò bàsic però estructural continua sent indispensable.

El territori

La nostra mirada sobre el territori estava fortament condicionada pel boom urbanístic -o tsunami urbanitzador per al cas valencià- que va tindre lloc a partir dels anys 90 i per la desfeta que va comportar per al territori¹⁰. Com s'apunjava a la introducció d'aquest text, el PGOU que l'ajuntament plantejava al 2015 recordava en gran mesura a les polítiques urbanístiques del anys del boom i va activar la conformació d'una plataforma de defensa del territori per tal de paralitzar aquest pla. Els anys del boom es van caracteritzar per una activitat constructora sense precedents i continuades espirals de creixement del preu dels immobles, tot això encoratjat per unes polítiques públiques i marcs legals orientats a facilitar la liberalització del sòl. Com a conseqüència, grans superfícies d'horta eren urbanitzades, sovint facilitat per la pròpia administració pública.

Aquesta situació va generar nombrosos conflictes entre aquelles persones llauradores qui veien en aquest fenomen "la seua darrera collita" i els que veien degradar-se quan no desaparèixer el seu espai de treball, de vida, de socialització, d'identificació... Al territori concret en què nosaltres ens ubicàvem, el procés d'expropiació del Pouet, evidenciava aquest conflicte i aquesta desaparició. Aquesta partida de l'horta de Campanar es va veure fortament amenaçada a partir de l'any 1996 quan una agrupació de grans constructors valencianes presentaren un PAI (Pla d'Actuació Integrada), per a la construcció del que avui és Nou Campanar. Aquest va ser un dels casos en els que l'Ajuntament va facilitar el procés urbanitzador mitjançant l'aprovació del PAI i l'expropiació de les persones del Pouet, generant una situació d'assetjament immobiliari, en la que les constructors es beneficiaren del poder que els donava la figura de l'agent urbanitzador¹¹.

Ens trobàvem, per tant, en un context, en un territori que havia patit agressions greus en un passat pròxim i sobre el que es projectaven noves amenaces (el PGOU

¹⁰ Gaja, Fernando (2008), "El 'Tsunami urbanizador' en el litoral mediterráneo, El ciclo de hiperproducción inmobiliaria 1996-2006". *Scripta Nova*, 270

¹¹ Benlloch i Calvo, Lluís (2013), "Tras la senda del desplazamiento. Valencia (1995-2007)". *Concreta*, núm. 1. [En línia: <<http://editorialconcreta.org/Tras-la-senda-del-desplazamiento>, consultat el 07/06/2016>].

requalificava com a urbanitzable pràcticament tota l'horta de Campanar). La urgència i la cura havien d'anar de la mà. I parar atenció a les formes de vida que encara hi eren i a les que forçosament ja no estaven al territori, allunyant-nos d'imatges bucòliques i romanticismes, era una manera de connectar aquesta relació que nomenàvem al principi entre passat-present-futur. Era la manera de reivindicar l'horta com a espai productiu i de vida, i reivindicar, per tant, les vides que l'habiten.

El canvi de govern municipal i autonòmic al 2015 va suposar la paralització del PGOU i l'aprovació de la Llei de l'Horta, però malgrat suposar fites significatives en la protecció de l'Horta, no han plantejat un canvi de model territorial i per tant, no han paralitzat les agressions sobre el territori. En el cas de l'Horta de Campanar-Benimàmet, el Pouet i la Partida de Dalt trobem que hi hagué alqueries que malgrat ser expropiades formaven part dels catàlegs de patrimoni i, per tant, havien de conservar-se i no van poder enderrocar-se com feren en moltes altres. Aquestes foren cedides durant 50 anys a *Rain Forest*, l'empresa que gestiona el *Bioparc* i que pretén construir un parc aquàtic en la zona de les alqueries. Malgrat els recents treballs arqueològics, des de que foren expropiades i passaren a mans de *Rain Forest*, les alqueries han anat degradant-se vertiginosament, com a resultat de la falta de manteniment, protecció i rehabilitació per part de l'empresa responsable i el silenci de l'administració. Actualment des de la Taula per la Partida (xarxa de col·lectius de l'Horta de Campanar-Benimàmet) i altres col·lectius del territori es qüestiona la proposta plantejada per l'empresa i es reivindica la rehabilitació, l'ús públic-social-comunitari de les alqueries i la memòria d'aquest territori.

Per tancar aquest text i aquestes reflexions podríem dir que, en el nostre cas, el fet d'espigolar responia a la necessitat de sacsejar-nos un malestar amb moltes ares, el malestar d'un món que sovint ens estrenyen i que ens esforcem per entendre i transformar des de la vida primària i quotidiana. Per a nosaltres la recuperació dels sabers i percepcions d'aquestes dones va ser clau, i encara ho és, per tal d'aproximar-nos a la complexitat territorial i, potenciar diàlegs, tant intergeneracionals com entre diferents formes de coneixements. Partir de la seua memòria, ens va permetre, d'una banda reconstruir la història de l'horta a partir dels silencis estructurals –en femení– des de les seues percepcions i subjectivitats i, d'altra, visibilitzar una sèrie de coneixements amagats que ens ajuden a repensar el present, a inventar altres futurs possibles.

És des d'ací, des de les noves possibilitats que s'obrin de transmissió de coneixements des de les veus de l'experiència, on radicava, fonamentalment, la intenció d'aquest projecte, com a reflexió i qüestionament compartit en un sentit ampli. Per a nosaltres aquest documental –i el recorregut i difusió que ha tingut en aquests anys– suposa un element clau en la transformació de l'imaginari que tenim d'aquest territori.

fotografia



Damián Torres



Manuel Bruque



Cancapablanca

document

Carta de l'ecopedagogia



La Carta de Ecopedagogia, amb el subtítol 'En defensa d'una pedagogia de la Terra', és un document amb deu punts que són considerats com la seva presentació fundacional i que, de forma resumida, assenyalen que:

1. La nostra Mare Terra és un organisme viu i en evolució. El que se li faci a ella repercutirà en tots els seus fills. Ella requereix de nosaltres una consciència i una ciutadania planetàries, és a dir, el reconeixement que som part de la Terra i que podem perir amb la seva destrucció o podem viure amb ella en harmonia, participant del seu esdevenir.
2. El canvi de el paradigma econòmic és condició necessària per establir un desenvolupament amb justícia i equitat. Per ser sostenible, el desenvolupament requereix ser econòmicament factible, ecològicament apropiat, socialment just, culturalment equitatiu, respectuós, sense discriminació.
3. La sostenibilitat econòmica i la preservació de l'entorn depenen també d'una consciència ecològica, i aquesta depèn de l'educació. La sostenibilitat ha de ser un principi interdisciplinari reorientador de l'educació. Els objectius i continguts curriculars han de ser significatius per a la població estudiantil i també per a la salut de la planeta.
4. L'ecopedagogia, fundada en la consciència que pertanyem a una única comunitat de vida, desenvolupa la solidaritat i la ciutadania planetàries. Aquesta pertinença planetària ha de portar-nos a sentir i viure la nostra quotidianitat en connexió amb l'univers i en relació harmònica amb nosaltres mateixos, amb els altres éssers del planeta i amb la natura.
5. La vida quotidiana és el lloc on cobra sentit la pedagogia, ja que la condició humana passa inexorablement per ella. L'ecopedagogia implica un canvi radical de mentalitat en relació amb la qualitat de vida i amb el seu entorn, que estan directament lligats al tipus de convivència que mantenim amb nosaltres mateixos, amb els altres i amb la natura.
6. L'ecopedagogia no s'adreça només als educadors sinó a tots els ciutadans de la planeta, promovent l'educació sostenible i ambiental (ecoeducació) amb base en el pensament crític i innovador en les se-

ves modalitats formal, no formal i informal, tenint com a propòsit la formació de ciutadans amb consciència local i planetària.

7. Les exigències de la societat planetària han de ser treballades pedagògicament a partir de la vida quotidiana, de la subjectivitat, és a dir, a partir de les necessitats i interessos de les persones. Educar per a la ciutadania planetària suposa el desenvolupament de noves capacitats com ara sentir, intuir, vibrar emocionalment, imaginar, inventar, crear i recrear, relacionar i interconnectar, acte organitzar-se, informar-se, comunicar-se, expressar, localitzar, processar i utilitzar la immensa informació de l'aldea global; buscar causes i preveure conseqüències, criticar, avaluar, sistematitzar i prendre decisions.
8. L'ecopedagogia té per finalitat reeducar la mirada de les persones, és a dir, desenvolupar l'actitud d'observar i evitar la presència d'agressions a l'entorn i als éssers vius, així com el malbaratament, la contaminació sonora, visual, la contaminació de l'aigua i de l'aire, etc., per intervenir en el món en el sentit de reeducar l'habitant del planeta i revertir la cultura del que residual. Experiències quotidianes aparentment insignificants com un corrent d'aire, un ritme respiratori, l'aigua del matí a la cara, fonamenten les relacions amb un mateix i amb el món. La presa de consciència d'aquesta realitat és profundament formativa. El medi ambient forma en tant i quan ell és format o deformat. Requerim d'una ecoformació per recuperar la consciència d'aquestes experiències quotidianes.
9. Una educació per a la ciutadania planetària té com a finalitat la construcció d'una cultura de sostenibilitat. Només així serem còmplices en els processos de promoció de la vida i caminarem amb un sentit. Caminar amb un sentit significa donar sentit al que fem, compartir sentits, impregnar de sentit les pràctiques de la vida quotidiana i comprendre el sentit de moltes altres pràctiques.
10. L'ecopedagogia proposa una nova forma de governabilitat davant la ingovernabilitat del gegant dels sistemes d'ensenyament, proposant una descentralització i una racionalitat basades en l'acció comunicativa, en la gestió democràtica, en l'autonomia, en la participació, en l'ètica i en la diversitat cultural. Entesa d'aquesta manera, l'ecopedagogia es presenta com una nova pedagogia dels drets planetaris, impulsant el rescat de la cultura i de la saviesa popular. L'ecopedagogia desenvolupa la capacitat d'enlluernament i de reverència davant la complexitat del món, així com la vinculació amorosa amb la Terra.

Sao Paulo, Brasil; agost de 1999

Primera reunió Internacional de la Carta de la Terra i Perspectives en Educació, organitzada per l'Institut Paulo Freire, amb el recolzament del Consell de la Terra i de la UNESCO.

llibres

Pedagogia de la terra. Moacir Gadotti. Publicacions de l'Institut Paulo Freire/Edicions del CREC

Pròleg a l'edició catalana
Ernest Garcia
Universitat de València

L'Institut Paulo Freire és dispositari i continuador de l'obra d'aquest autor, la influència del qual en la pedagogia moderna en general, i en l'educació d'adults en particular, ha estat extensa, persistent i fructífera. Moacir Gadotti ha tingut responsabilitats destacades en l'institut i, de fet, *Pedagogia de la Terra* presenta -amb profusió de detalls i matisos- una de les línies d'evolució i actualització d'aquesta escola de pensament i acció educativa.

La filosofia de l'educació de Freire no va ser mai aliena a les pràctiques, les de la vida quotidiana, les del treball i, també, les de l'acció política. Mai no s'ha pre-

sentat com una pedagogia més, sinó més aviat com a peça o part d'un moviment social, fins al punt que hom no pot percebre del tot el seu sentit si no és dins del marc d'un projecte social alternatiu, de transformació. Tot això és ben palès en la concreta actualització que proposa Gadotti: *l'ecopedagogia*. En l'elaboració desplegada en les pàgines del llibre, ecopedagogia és, fonamentalment, renovació de les conviccions socialistes mitjançant la incorporació de conceptes procedents de l'ecologisme o, més precisament, de la nova idea internacional de sostenibilitat (convé afegir que el matís té algunes implicacions significatives, per-

què per a les velles ideologies, de dretes o d'esquerres, l'ecologia política continua sent difícil de pair, mentre que l'anunci d'un desenvolupament que siga *sostenible* no resulta ni de bon tros tan conflictiu). La qüestió ha deixat traces molt diverses. Concretament, la preocupació per la possibilitat que el gir cap a una educació per al desenvolupament sostenible acabe diluint i desvirtuant l'educació ambiental està present en el debat pedagògic a l'Amèrica Llatina. Edgar González, per exemple, ha plantejat observacions molt assenyades al respecte.

Gadotti al·ludeix a l'erosió de les utopies d'alliberament

dels anys seixanta del segle passat, a la pèrdua de la mística social emancipatòria. Identifica la causa d'aqueixa pèrdua en la crisi del materialisme històric, del punt de vista que, en el passat, havia garantit "científicament" que després del capitalisme vindria inexorablement el socialisme. I creu trobar en el nou discurs de la sostenibilitat una via per a la reconstrucció de la perspectiva desgastada. La consciència inspirada per la sostenibilitat -afirma- pot representar l'impuls inicial d'un nou projecte de societat, tot assenyalant la direcció i proporcionant la força necessària per a la construcció d'un món menys lleig, més just i més humà. En resum, la seua proposta és una pedagogia que vol ser congruent amb un projecte polític ecosocialista.

No discutiré ací si la hibridació d'ecologia i marxisme és o no quimèrica. Em limitaré a apuntar que l'esmentada síntesi, si vol reeixir, ha d'afrontar un bon nombre de dificultats. I que, sovint, l'intent de minimitzar aqueixes dificultats condueix a desdibuixar sensiblement els dos ingredients del guisat. El discurs de Gadotti no aconsegueix alliberar-se completament d'aqueix parany. Així, el component socialista s'hi encarna més aviat en una versió particular de la teorització dialògica habermasiana. I el component ecologista resta

sotmés a la nova i equívoca retòrica del desenvolupament sostenible (l'últim intent, fins ara, d'apuntalar la frustrada promesa del desenvolupament). Les dues línies de reinterpretació són força problemàtiques.

Pel que fa a la primera, l'autor propugna el manteniment de les categories "crítiques" (marxisme, alliberament), tot afegint-hi d'altres categories "postcrítiques" (significació, representació, cultura o multiculturalisme). No amaga els interrogants que es desprenen d'aquesta deriva postmoderna, però sosté que cal anar fent camí, un camí que no abandone la intenció "progressista", i que el temps i la pràctica s'encarregaran de traure'n l'aigua clara.

En relació amb la segona, l'autor expressa algunes reserves envers l'ecologisme, perquè no està associat -diu- a un projecte "més ampli", a un projecte contrari a la globalització neoliberal i conservadora. I, també, perquè l'ecologisme tendeix a criticar totes les formes de desenvolupament. Gadotti pensa, pel contrari, que només s'ha de rebutjar la forma capitalista del desenvolupament. I que, en canvi, el desenvolupament sostenible comporta la superació de les desigualtats i les exclusions, així com una extensió d'abast planetari dels beneficis del creixement. En aquest context s'esvaneixen els lí-

mits de la natura, els efectes del creixement demogràfic excessiu, de l'esgotament dels recursos, etc.

Una de les proposicions bàsiques de l'ecologia política és que, si s'ultrapassen els límits del planeta, els efectes negatius seran indefugibles, fins i tot si els valors altruistes i solidaris s'han difós molt i han arrelat. Em pregunte si, per a Gadotti, aquesta proposició formarà part de la concepció capitalista que, al seu parer, és majoritària en el moviment ecologista. En qualsevol cas, en la seua versió, la pedagogia de la Terra no té a veure amb els límits, sinó amb la unitat sagrada del planeta. El seus objectes de treball són l'esperança d'una ciutadania mundial, una hipotètica globalització cooperativa i solidària, una visió del planeta com a llar comuna d'una cultura de la vida, etc. El conjunt s'articula a través d'un característic catàleg de valors: planetarietat, sostenibilitat, virtualitat, globalització, transdisciplinarietat. Una societat mundial, de convivència harmònica entre els sers humans i entre els sers humans i la natura, connectada per les noves tecnologies de la informació, per l'expansió del desenvolupament pertot arreu en una globalització benigna, i tot això sense soscar els sistemes naturals de suport... Tot plegat, és més senzill dir-ho que fer-ho compatible. L'amanida no és gens fà-

cil d'adobar. És possible que amb materials així pugui bastir-se una espiritualitat capaç d'adaptar-se a la crisi ecològica. Tal vegada, no ho sé... Gadotti li posa imaginació i entusiasme a la idea i, sovint, n'obté resultats encomiables. Per exemple, en les pàgines dedicades a presentar experiències pràctiques locals, processos de millora de la vida en comunitats populars, connexions de les propostes educatives amb el treball d'algunes ONGs... O, també, en l'exposició minuciosa i engrescada dels continguts adients per a una educació inspirada per valors.

Personalment, trobe massa problemàtic el concepte de planetarietat. Gadotti s'inspira en les fotografies de la Terra obtingudes des de satèl·lits artificials. La imatge del planeta com una esfera blavosa sobre el fons fosc de l'espai quasi buit suggereix amb força les idees de finitud, unitat i governabilitat. Al meu parer, el fet que la finitud de la Terra imposa límits a l'expansió humana és indiscutible. En canvi, la idea que és un objecte governable (controlable) és un error letal. I la tesi que a un únic planeta li ha de correspondre una única societat és d'allò més discutible. En el llibre, el concepte de planetarietat està més a prop de les dues darreres connotacions que no de la primera. Em fa l'efecte que aques-

ta distorsió depèn del fet que l'autor hi creu trobar una via per a recuperar l'internacionalisme socialista i, alhora, per a substituir i desenmascarar el globalisme neoliberal. Tot plegat, el tema és ben interessant, però no puc fonamentar el meu punt de vista en quatre ratlles, així que el deixaré només apuntat. El lector o lectora del llibre en podrà traure les seues pròpies conclusions.

El sistema de valors que articula la proposta pedagògica de Gadotti connecta explícitament amb la Carta de la Terra (el text de la qual es reproduïx en el llibre). Convé, doncs, una mínima presentació d'aquella iniciativa. En 1987, la Comissió Mundial per al Medi Ambient i el Desenvolupament (més coneguda com a comissió Brundtland, pel cognom de qui va ser-ne la presidenta) va fer una crida per a la redacció d'un document que sintetitzara els principis del desenvolupament sostenible. La idea era la confecció d'una peça de "dret bla", semblant a la Declaració Universal dels Drets Humans, que establira una base ètica per al projecte d'un món sustentable basat en el respecte a la natura, els drets humans universals, la justícia econòmica i social i una cultura de la pau i la no-violència. Es presentava pels seus promotors com a part d'un moviment mundial d'ètica global, a la

recerca d'objectius comuns i valors compartits amb capacitat de transcendir les fronteres culturals, religioses i nacionals. La pretensió inicial era que la Carta fos assumida oficialment per Nacions Unides a la Cimera de Rio. La cosa, però, no hi arribà a port. Dos anys més tard, Maurice Strong i Mikhail Gorbtxov, amb el suport del govern holandès, rellançaren la idea. En 1997, en l'entorn del Fòrum de Rio+5, el procés agafà una certa empenta, auspicat per una presidència col·lectiva de la qual, a més de Gorbtxov i Strong, formaven part Kamla Chowdhry, Mercedes Sosa i Amadou Toumani Touré. Steven C. Rockefeller va coordinar el procés de redacció i una fundació filantròpica creada per la família Rockefeller va canalitzar el finançament. El procés de redacció fou notablement participatiu, obert a múltiples aportacions de molt diverses entitats i variades creences, ideologies i ubicacions geogràfiques. La versió final fou aprovada a les oficines de la UNESCO a París en març de 2000. A Johannesburg fou presentada, però el clima polític de la cimera no era el més adequat per a la benedicció oficial d'un document tan benintencionat; tan decantat, diguem-ne, cap a una retòrica humanitària i progressista. Al cap i a la fi, Johannesburg fou la reunió a la qual fou enviat Powell

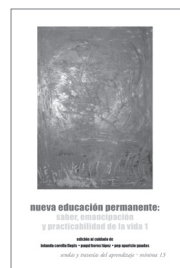
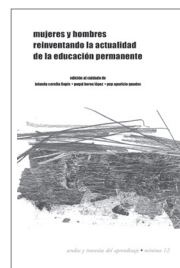
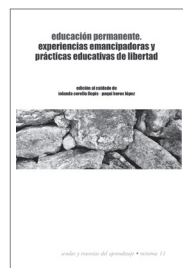
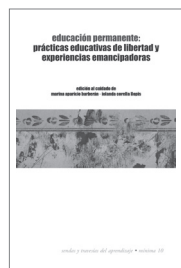
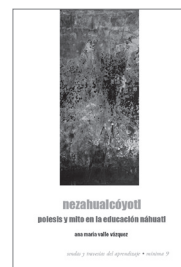
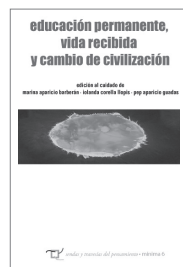
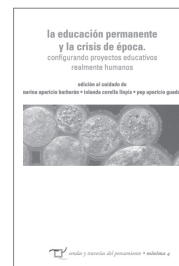
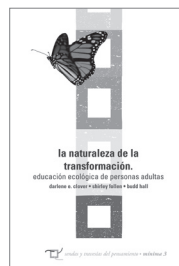
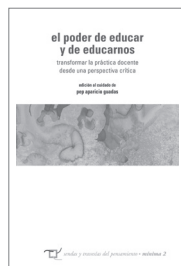
amb un missatge fonamental, destinat a reduir la resistència dels camperols africans: o acceptaven els transgènics nordamericans o els deixarien morir de fam. El fanatisme terrorista ja havia rebenat les Torres Bessones i Bush ja havia encetat la seua creuada particular. La cimera, doncs, arribava enmig d'una guerra en marxa i d'un esperit bèl·lic més en marxa encara, amb els tractats de desarmament nuclear convertits en lletra morta i els poders planetaris més convençuts que mai que un fotut diòxid de carboni no és ningú per posar en qüestió la civilització occidental. Així que no estava el pati per a concedir altaveus solemnes a les bones intencions. Tot i amb això, la Carta ha estat i continua essent una referència important per a l'ètica ambiental i per a la idea d'una justícia ambiental.

L'Institut Paulo Freire ha estat una de les organitzacions obertament compromeses amb la iniciativa de la Carta de la Terra, en particular amb la seua dimensió educativa, adreçada a la difusió d'una ètica global per a un estil de vida "més sostenible". Ha propugnat l'ús de la Carta com a eina al servei de tres objectius bàsics: la "conscientització", l'aplicació de valors a problemes locals i globals, la crida a l'acció i a l'aliança entre tots els sectors i tots els actors. El llibre de Gadotti conté molts ele-

ments que s'inscriuen clarament en aquesta perspectiva i els elabora d'una forma rica, complexa i estimulante.

Pedagogia de la Terra és un exemple excel·lent de com el progressisme pedagògic està integrant les consideracions de sostenibilitat. La ràpida difusió de la sostenibilitat i el desenvolupament sostenible té molt a veure amb la seua notòria vaguetat com a conceptes, que els fa adaptables a les més variades i contradictòries interpretacions. Les traces d'aquesta herència són visibles en el llibre que, tot i amb això, és un punt de referència ben aprofitable per a continuar el debat. Això cal desitjar, doncs: que el llibre siga llegit i que el debat no s'ature.

sendas y travesías del pensamiento mínima

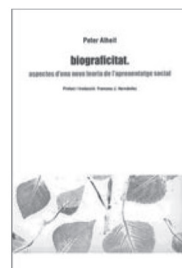


DISTRIBUCIÓN

PAPER
PLEGAT
INDUSTRIA GRÁFICA

Pol. Industrial «La Vila», Calle La Vall d'Albaida, 3 • Teléfono 96 228 01 27 • 46819 Novetlè • pedidos@paperplegat.com • www.paperplegat.com

a biblioteca paulo freire



DISTRIBUCIÓ

PAPER
PLEGAT
INDUSTRIA GRÀFICA

Pol. Industrial «La Vila», Calle La Vall d'Albaida, 3 • Teléfono 96 228 01 27 • 46819 Novetlè • pedidos@paperplegat.com • www.paperplegat.com

Així mateix, us informem que TAREPA-PV i l'Ullal edicions donaran cobertura, en una nova etapa, a l'edició de la revista **quaderns d'educació continua**, amb la mateixa periodicitat i col·laboracions, incrementant les aportacions provinents de les iniciatives educatives i associatives, etc. i que voldríem finançar mitjançant dues vies:

Butlletí de subscripció

Desitge subscriure'm a **Quaderns d'Educació Contínua**

Cognoms Nom

Telèfon Professió

Direcció

Ciutat DP

FORMA DE PAGAMENT

Domiciliació bancària

Data i signatura

Preu de la subscripció anual:

- ☐ Ordinària..... 35 € (30+5)
- ☐ Recolzament..... 65 € (60+5)



TAREPA - PV

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



L'ULLAL Edicions

Quaderns d'Educació Contínua. Nova etapa
Redacció, secretaria i administració:
C/. Sant Agustí, 7 • 46800 Xàtiva
tarepa.pv@terra.com





L'ULLAL Edicions



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

Quaderns d'Educació Contínua. Nova etapa
Redacció, secretaria i administració:
C/. Sant Agustí, 7 • 46800 Xàtiva
tarepa.pv@terra.com

Butlletí de domiciliació bancària

Senyors i senyores:

Els pregue que atenguen, amb càrrec al meu compte / llibreta, i fins a nova ordre, el rebut que anualment els presentarà, per al pagament de la meua subscripció, la revista Quaderns d'Educació Contínua.

Cognoms _____ Nom _____

Llibreta o Compte corrent núm. _____

Banc/Caixa _____

Agència núm. _____

Direcció _____

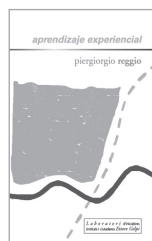
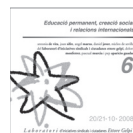
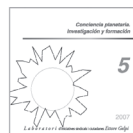
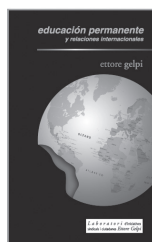
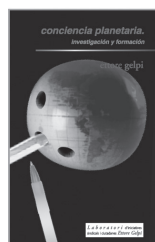
Ciutat _____ DP _____

DNI _____

CODI DE LA LLIBRETA O COMPTE CORRENT

IBAN				Banc				Oficina				D.C.		N. Compte					

Laboratori d'iniciatives ciutadanes Ettore Gelpi



DISTRIBUCIÓ

PAPER
PLEGAT
INDUSTRIA GRÁFICA

Pol. Industrial «La Vila», Calle La Vall d'Albaida, 3 • Teléfono 96 228 01 27 • 46819 Novetlè • pedidos@paperplegat.com • www.paperplegat.com

Relació de títols publicats

- Q1. A propòsit del currículum de FPA
- Q2. FPA, desenvolupament social i territori
- Q3. Vells i nous sentits de les alfabetitzacions
- Q4. Metodologies en els processos formatius
- Q5. Organització dels processos d'educació i formació de persones adultes
- Q6. Educació de persones adultes i cultures: multi/inter/culturalitat
- Q7. Formació al llarg de la vida i qüestions de sexe-gènere
- Q8. Dilemes pràctics de l'educació i formació de persones adultes
- Q9. Una formació de persones adultes a distància
- Q10. Comunitats d'aprenentatge, escoles ciutadanes i globalització
- Q11. Comunitats i dinàmiques educatives i socials
- Q12. Plans territorials, desenvolupament local i formació de persones adultes
- Q13. Presència de Freire: ètica, praxis educativa i política
- Q14. Els projectes pedagògics-polítics a les iniciatives de FPA
- Q15. Entre la teoria i la construcció de les pràctiques
- Q16. Experiències educatives, projectes polítics i ciutadania
- Q17. Esdevenir freireà, emancipació i educació popular. Homenatge a Paulo Freire
- Q18. Processos i plans territorials d'educació permanent
- Q19. Diàlegs imprescindibles. Didàctiques i accions transformadores en la FPA
- Q20. Relacions i mediacions en l'educació des d'una perspectiva de sexe-gènere
- Q21. Experiències de la praxi i pedagogies crítiques
- Q22. Territori i declivi de les institucions educatives i socials
- Q23. Promoure reflexions, proporcionar experiències i crear condicions en la FPA
- Q24. Pensar i actuar des de la comunicació plurilingüe
- Q25. Històries de vida i emancipació
- Q26. La formació inicial de les educadores i educadors i l'educació permanent
- Q27. Entorns multimèdia, aprenentatge col·laboratiu i formació de persones adultes
- Q28. Metodologies col·laboratives i relacionals en la formació de persones adultes
- Q29. Pedagogies de llibertat, memòria i condició humana
- Q30. Aprenent amb les persones adultes educandes i educadores
- Q31. Educació de persones adultes i interculturalitat
- Q32. Promoure, acompanyar i crear a la praxi de l'educació permanent
- Q33. Autoformació, creació i transformació social
- Q34. La investigació com a praxi pedagògica i educativa: itineraris de coneixement i acció en la FPA
- Q35. Desigualtats socials, ciutadania i formació de persones adultes
- Q36. Promoure, proporcionar i crear metodologies novadores –relacionals, dialògiques, participades...– en la formació de persones adultes
- Q37. Educació, polítiques i ciutadania. Freire actual
- Q38. Nous reptes per una formació de persones adultes en l'actualitat
- Q39-40. Habitar la formació de persones adultes
- Q41. L'educació i la formació de persones adultes: perspectives de present i futur
- Q42. Educació permanent, col·lectius vulnerables i autoritarismes quotidians
- Q43. Transformant la formació de persones adultes, canviant la societat, mudant nosaltres
- Q44. Ecopedagogia, ciutadania i processos d'educació permanent i popular

Revista semestral
hivern 2020 · Núm. 44
12 €



TAREPA - PV

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



L'ULLAL Edicions

