

la vida democràtica a les iniciatives
i organitzacions d'educació al llarg de la vida

Aquest número potser un poc encobert i còmplice està dedicat, amorosament i política, al camarada, company i amic sebas parra nuño amb el qual hem viscut i compartit tantes lluites, iniciatives... com derrotes... en un temps prenyat d'esperances i insurreccions, sempre... testimoniatge encarnat i quefer quotidià revolucionari per fer concret allò inèdit viable i allò real possible que sempre ens ha exigit que lluitem per ell; testimoniatge material... segueixes, seguim... i 'escampem, franca, la llavor dels somnis...' en sendes i camins i... envers una educació permanent i popular, emancipadora i antagonista.



Quaderns d'Educació Contínua

la vida democràtica a les iniciatives i organitzacions d'educació al llarg de la vida

Editors

Iolanda Corella Llopis
i 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 Ordinaña Pérez, Marta Malet Carol, Mila Grau Alepuz, Llores Martínez Cebrián, María Gabarda Riofrio, Francisca Borox López, Isabel Aparicio Guadas

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), Manuel Rodríguez (UV), José Ignacio Rivas (UMA), Piergiorgio Reggio (UNICATT), Cruz Prado (ULASALLE), Anna Maria Piusi (UNIVR), Agustí Pascual (UV), Isabel Redaño Francés (IPF), Sebas Parra (UdG), Josep M^a Navarro i Cantero (LFCOOP), Peter

Mayo (UM), Vicent Mas (UA), Ángel Marzo (UB), Manel Martí Puig (UJI), Fernando Marhuenda (UV), Fernando López Palma (UB), Licinio C. Lima (UMINHO), Colin Lankshear (JCU), Michele Knobel i (MSU), Francesc Hernández Dobon (UV), Francisco Gutiérrez i (ULASALLE), Anna Gómez (UVIC), Paula Guimarães (UL), 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), Eduardo Carbonero Martínez (epAlv), Magdalena Balle García (CEPA Son Canals, Illes Balears), Maira Tavares Mendes (Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC)

Correcció i traducció

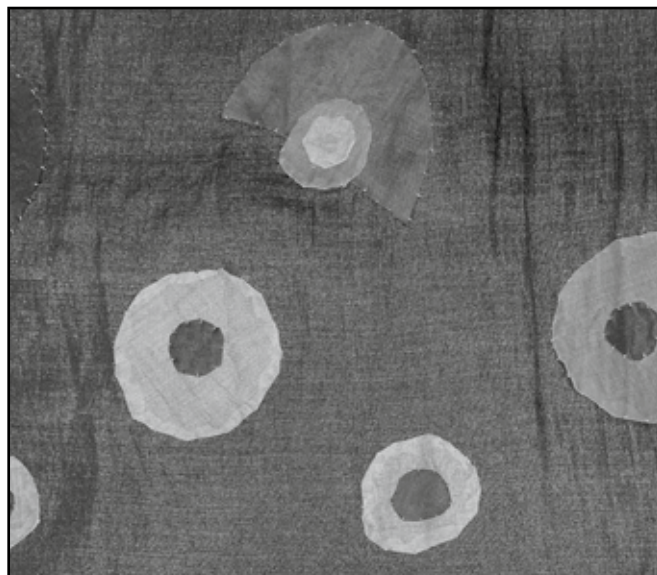
Joaquín Martínez Ortiz

Disseny i maquetació

gap

Quaderns d'Educació Contínua ★ 48

Hivern 2022 • 18 €



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.)



Títol: Cercles embastats

Autor: GAP

Tècnica: *fotografia digital*

Dimensions: 210x210 mm

Any: 2022

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

Per una pedagogia radicalment democràtica

Enrique Javier Díez Gutiérrez • 7

Edatisme i interseccionalitat: una aproximació

Consol Aguilar • 18

Educació Ciutadana en Contextos de Malestars, Incerteses, Riscos i

Estranyeses: un projecte d'escriptura-acció-reflexiva

Jorge Osorio Vargas • 28

Autonomia, innovació i transparència: miratges en la Universitat del Simulacre

Clara Arbiol González • 41

continua

CONFINTEA VII. Marc d'Acció de Marràqueix. Aprofitar el poder transformador de l'aprenentatge i l'educació d'adults

Institut per l'Aprenentatge al Llarg de Tota la Vida • 51

persones, territoris i experiències

Cultura i pràctica democràtica: una reflexió teòrica-pràctica des de l'àmbit educatiu

Jordi Feu • 65

Vida democràtica. Un procés d'aprenentatge al llarg de la vida. Narració crítica del procés de participació, democràcia... a l'APAP i l'educació permanent

Encarna Such Cardona, Nieves Roselló Navarro i Paqui Borox López • 76

Institut Crescer: una organització per a joves i adults amb discapacitat intel·lectual

Daiane Rodrigues de Almeida, José Clovis de Azevedo, Rosemari Lorenz

Martins, Jose Maria Sanahuja Gavalda • 80

L'escola pública: Ni un pas enrere. Una defensa des de la sobrietat il·lustrada

Enric Agost Carceller • 92

investigació

Pedagogia crítica i resistència: aportacions des del pensament de Paulo Freire en els temps del col·lapse de la democràcia

Entrevista amb Peter McLaren/Maria Vieira Silva • 101

arxiu

dialògica

Joan Fuster i l'educació popular

Carles Riera Albert • 125

fotografia • 129

llibres

bell hooks, pensament en llibertat

Carmen Martínez Sáez • 133

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.

El proper any, moltes de les iniciatives d'educació i formació de persones adultes del país valencià –també en altres països propers– faran quaranta anys, la majoria d'elles fruita pellucada del poderós impuls que, des de la Diputació de València va generar-se en el període 1980-83 [és el temps en el que, alguns de nosaltres, coneixem i associem amb sebas parra: *'para ser un poco más libres...'*, *el manifiesto de los trabajadores exigiendo educación permanente*; *el SEPT: servei d'educació permanent dels treballadors*;...]; d'altres eren fruites saberoses i, molt especialment, buscaven no sols posar la societat en peu d'educació sinó, sobretot, incorporar i accentuar la vida democràtica no autoritària a tots els àmbits de relació i de poder, i van ser enllestides des de diverses organitzacions, iniciatives i entitats socials –sindicats, comunitats de base, associacions de veïns...– però l'esperit i les pràctiques radicalment democràtiques, transformadores, feministes, emancipadores... van ser els senyals d'identitat d'aquestes potentíssimes iniciatives.

Unes iniciatives que van ser encomanadores d'un compromís profund, dialògic i amorós, cooperant i transformador, envers les dones i els homes i envers la institució instituent dels valors i les pràctiques adés al·ludides a la xarxa incipient d'altres centres públics de formació de persones adultes que, a partir de l'any 1984, es posaren en marxa i que, potser fins l'any 2007, van mantenir cooperacions, lligams, aliances... amb les diferents lluites sectorials i/o específiques dels barris, pobles... on estaven situats-en-context però que, tendencialment a partir de 2002, van anar abandonant-les i/o transformant-les en 'el dia de...', 'en la setmana de...', escolarment i ordinària, i la crítica dels valors patriarcal, capitalistes, autoritaris... va anar canviant i/o desapareixent, tot produint un doble efecte pervers i nociu: (i) dominador-opressor en les relacions educatives –no sols– i (ii) banalitzador ensinistrador-conservador de les pràctiques educatives, concebudes només com a ferramenta per ésser competent i tindre èxit material, individualment, tal i com són conformades per la pedagogia del capital i les economies de l'aprenentatge.

Malgrat aquesta tendència pronunciadíssima hi ha d'altres tendències més o menys potents, des d'iniciatives d'edu-

cació popular vinculades als barris i pobles, als centres ocupats, a entitats cooperatives i autogestionàries, a col·lectius de coinvestigació i de lluita, arreu del nostre país i també d'altres països que, en primerenques i alegres aliances, fan eixamplar el cos i la ment per aprendre a aprendre a aprendre, per pensar críticament i actuar críticament... i per enfortir a les persones joves i adultes implicades-imbricades, a les societats en les quals estem immersos i al bé comú –*commonfare*–; tot tenint en compte, com bell hooks indica, que: *"malgrat els greus contratemps, hi ha hagut, i continuarà havent-hi, canvis constructius i radicals en la manera com ensenyem i aprenem mentre, amb la ment 'centrada en la llibertat', ensenyem a transgredir i transformar"* en les pràctiques educatives de llibertat, com un treball en procés –lluïtes, institucions i recursos, espais i contextos... compartides–, són imaginades-creades i posades en marxa subjektivitzacions antagonistes que haurien de tornar a influir en les actuacions educatives institucionals.

Abordem algunes de les noves composicions i recombinacions educatives i populars que tracten d'impulsar la vida democràtica radical i antiautoritària així com algunes reflexions sobre les característiques imprescindibles d'unes pràctiques educatives radicalment democràtiques i, potser, podrem esbrinar, confrontant les lectures amb les pràctiques quotidianes i sense separar la praxis de la teoria, les raons per les quals l'empenta matriu-motriu democràtica, transformadora, emancipadora ha perdut potència i les raons per les quals la tendència a l'adaptació-domesticació sociopolítica i educativa-cultural impulsada per les diferents administracions i governs –estatal, nacionals i locals– ha permeabilitzat quasi totalment aquestes iniciatives neutralitzant-les i fent-les oblidar que més enllà de les distintes propostes metodològiques-didàctiques, fantasmàtiques i innovadores, com James Beane i Michael Apple recullen: *"si les persones han de garantir i mantenir l'estil de vida democràtic, han de tenir oportunitats per aprendre què comporta aquest estil de vida i com es pot aconseguir"*, puix, com ja sabem per aquestes terres i el sentit comú popular ens senyala, *"la llibertat és un hàbit, i no resulta gens fàcil d'adquirir. Només s'adquireix amb la pràctica!"*



Per una pedagogia radicalment democràtica

Enrique Javier Díez Gutiérrez, Universitat de Lleó. Membre del Foro de Sevilla, d'Uni-Digna i de Redes por una nueva política educativa
Traducció: Rosa Navarro Piquer i Juanma Sanchis



Introducció

L'educació, o és democràtica o no és educació.

L'educació democràtica només és possible en un sistema d'educació públic i inclusiu (Paiva et al., 2022). L'educació pública és l'única que garanteix la pluralitat de pensament i la igualtat de drets i oportunitats per a tots i totes; l'única que promou la participació democràtica dels diferents sectors implicats en el procés educatiu, inclòs el mateix alumnat, també en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge; l'única que respecta la llibertat de consciència i de creences; i l'única que pot atendre la diversitat de l'alumnat des d'un enfocament inclusiu i es compromet amb l'interès comú i el servei públic, al marge d'interessos particulars lligats a l'adoctrinament ideològic o al negoci econòmic de les escoles privades.

L'educació democràtica només és possible si es dona en un context educatiu que persegueix la transformació crítica de la realitat social i l'emancipació des dels principis de justícia i igualtat social, decolonialitat (Martínez, 2022; Montalvo, 2022) i exigència de compliment dels drets humans: els drets de primera generació que abasten els drets civils i polítics i que consagren les així anomenades llibertats fonamentals, com el dret a la vida, la llibertat de moviment, d'expressió o de reunió; els drets de segona generació, és a dir, els Drets Econòmics, Socials i Culturals que tenen com a objectiu fonamental garantir viure

amb dignitat una bona vida; els drets de tercera generació dels pobles i de la solidaritat: el dret a la pau, a la justícia internacional, a l'entorn mediambiental, al patrimoni comú de la humanitat i el dret a un desenvolupament econòmic i social sustentable i progressivament decreixent, superant el capitalisme depredador; els drets de quarta generació a una societat plural i democràtica com el dret a la democràcia, el dret a la informació veraç, el dret a la sobirania digital i a la seguretat digital i el dret al pluralisme; i els drets humans de cinquena generació que impliquen la superació del paradigma antropocèntric avançant cap al biocentrisme o l'ecocentrisme, per a aprendre a conviure de manera respectuosa amb altres éssers vius.

L'educació democràtica només és possible si comporta una educació clarament antifeixista. Educar en democràcia actualment suposa educar en l'antifeixisme (Imianovsky et al., 2021). L'agenda ultra està penetrant en el sistema educatiu. Lentament i sostinguda. Hem de ser conscients que aquest neofeixisme que està en auge compta amb la capacitat de destruir la democràcia en nom de la mateixa democràcia. És crucial i necessari combatre també educativament aquesta pesta, com diria Camus, aquesta malaltia política amb el seu epicentre marcat per l'odi que corroeix una democràcia vulnerable i fràgil. Enfront de la deslegitimació permanent de la democràcia per part del neofeixisme, excepte quan li serveix per a arribar al poder, una pedagogia antifeixista comporta una pràctica educativa democràtica radicalment coherent. Una pedagogia democràtica que s'orienta a la formació de ciutadania crítica que siga capaç de defensar aquesta democràcia representativa que existeix, però que també siga capaç d'imaginar i avançar ja des de les aules i els centres educatius i el seu entorn cap a una democràcia participativa real (Vichiètt & Nassim, 2020).

Només sobre aquests tres pilars, es consolida i es fa possible una vertadera educació democràtica. Una educació pública que siga gratuïta, equitativa, coeducativa i feminista, laica, inclusiva i personalitzada, participativa, solidària, ecològica, integral, intercultural i antiracista, antifeixista i radicalment democràtica.

Perquè, en definitiva, l'educació, o reuneix aquests requisits o no és educació.

Aprendre la democràcia practicant-la

Existeix una estreta relació entre educació i democràcia: educar és sobretot formar persones que viuen i aprenen a viure de manera justa i solidària en societat; que es constitueixen com a subjectes actius i participatius d'una història comuna que ajuden a construir i configurar avançant sobre valors de justícia social, igualtat, solidaritat, respecte mutu i convivència, pluralisme, llibertat responsable amb la cura dels altres i de l'entorn (Faustinelli, 2022).

No es naix sent demòcrata, tenint una actitud democràtica. És una cosa que s'aprèn en comunitat (Yus, 2002). I no hi ha democràcies sense demòcrates. La democràcia exigeix una dimensió sociopolítica i cultural que transcendisca la denominada democràcia formal

jurídic-institucional. A pesar que les escoles tenen la funció de reproducció del sistema social, educar en democràcia suposa qüestionar aquest paper i tindre la possibilitat de convertir l'escola en un espai de transformació i emancipació crítica (Gutmann, 2001).

Actualment l'escola continua sent la principal institució per a l'aprenentatge de la convivència en comú en un entorn pluralista i de mutu respecte (Feito, 2009). Si la formació democràtica s'adquireix observant i practicant models d'actuació democràtica, només una escola democràtica podrà oferir tals models. La millor democràcia que s'aprén a l'escola és la que es viu en ella (Dewey, 2001). La democràcia i la participació s'aprenen practicant-les, exercitant-les i posant a prova els seus límits i dificultats. Implica participar no sols en la cerca de solucions, sinó a tindre dret a discutir quin és el problema i prendre part en la decisió sobre quina solució pot ser la més adequada.

La democràcia no és votar cada quatre anys. Suposa participació efectiva en la polis, en l'àgora pública, en les decisions que ens concerneixen a tota la ciutadania (Garcés, 2021). El pilar bàsic de la democràcia és la participació. Però no hi ha participació real i efectiva sense decisió. És a dir, participar simbòlicament o reduïdament no és suficient. Les decisions en les quals es participa han de tindre conseqüències en la vida, en la dinàmica, en el funcionament, en allò que fonamenta el context en què s'està vivint. No serveix participar com a estudiant en un Consell Escolar, si aquest Consell ja compta amb una majoria aliena (famílies i professorat) establida normativament que ja han acordat prèviament les decisions o si allò que en ell es decideix no és rellevant realment per a la vida i el funcionament real de l'escola. L'única cosa que produeix és frustració, desengany i desencant sobre la democràcia i la participació.

Els centres educatius disposen de dos mecanismes de democràcia formal que s'han d'aprofundir i potenciar. D'una banda, els projectes educatius, que es van crear amb la intenció de ser documents «constituents» dels principis i fins de l'educació que es persegueixen en cada centre educatiu. Una espècie de «constitució» debatuda i consensuada per cada comunitat educativa. D'altra banda, els consells escolars, en els quals els representants de la comunitat educativa dialoguen, debaten i acorden les línies fonamentals de la dinàmica i funcionament del centre. Actualment, en molts casos tots dos mecanismes han quedat en ficcions formals de democràcia, que compleixen més una funció burocràtica que una finalitat real. La primera mesura necessària és reactivar-los com a espais de democràcia i participació.

Però també necessitem anar més enllà de la «democràcia formal» d'aquests òrgans de participació educativa, centrats en un model de democràcia liberal representativa, per a avançar cap a mecanismes de democràcia participativa que supere l'escassa participació de l'alumnat i les famílies, la burocratització de la gestió escolar, l'escàs debat sobre aspectes centrals de l'educació en els centres o les dificultats per a la presa de decisions efectiva de tots els agents de la comunitat educativa, reconnectant les escoles amb les seues comunitats de forma directa i pràctica.

¹ Al principi de 2020, hi havia més de 500 ciutats de 36 països i tots els continents. Es pot consultar més sobre aquesta proposta en l'enllaç: <https://www.edcities.org/>

Escoles democràtiques

Necessitem convertir les escoles, els centres educatius en espais de democràcia en tots els àmbits, llocs i moments. Construir autèntiques escoles de democràcia. Àgores de debat, deliberació, participació, negociació, consens i decisió col·lectiva. Per això hem d'educar les escoles en una democràcia radical, en el sentit freirià (Castillo & Núñez, 2022), des d'una praxi compartida, almenys en tres àmbits: la participació democràtica en la gestió i dinàmica de l'aula (amb estratègies de distribució de poder en el grup en el procés d'ensenyament-aprenentatge), en la gestió del centre (amb estratègies per a involucrar de manera efectiva i democràtica tota la comunitat en la dinàmica organitzativa de l'escola) i en l'entorn social (amb estratègies de participació i desenvolupament comunitari).

Quant a l'entorn, s'obrin nombroses possibilitats de democratització en l'àmbit comunitari: fomentar activitats des del centre escolar de participació en els espais associatius, juntes veïnals i plens municipals del barri o al poble, per a conèixer i implicar-se en els mecanismes de funcionament democràtic local; implicar les entitats locals, les associacions veïnals i moviments socials en la dinàmica del centre; obrir de manera col·laborativa els espais escolars a la comunitat (biblioteca escolar, instal·lacions, menjadors, etc.); organitzar conjuntament activitats culturals i socials; divulgar treballs i estudis realitzats pels estudiants; cooperar en projectes comuns (emissora de ràdio, periòdic local...); etc.

Però també convertir els barris, pobles o ciutats en entorns globals educadors i espais per a l'educació, perquè, com diu el proverbi africà, per a educar un sol membre es necessita tota la tribu. Aquesta és l'experiència de les «Ciutats Educadores»,¹ que consideren l'entorn com un agent educatiu permanent, plural i polièdric, capaç de potenciar els factors educatius i de transformació social, on «l'educació transcendeix els murs de l'escola per a impregnar tota la ciutat de manera democràtica i participativa. Es tracta d'una educació ciutadana, on totes les administracions assumeixen la seua responsabilitat d'educar i transformar la ciutat en un espai de respecte a la vida i la diversitat».

I també hem d'educar a construir una 'polis', una societat i un planeta profundament democràtic. És a dir, que el centre educatiu ha de plantejar-se participar i col·laborar i unir-se en totes aquelles propostes, iniciatives i accions polítiques i socials que suposen una millora social, col·lectiva, de drets humans i ecològica (Fuentes, 2020). No sols el mestre o la mestra lluitant també estan ensenyant i donant exemple dels valors amb els quals es comprometen, sinó tota la comunitat educativa. Cap comunitat educativa que eduque en la democràcia pot romandre indiferent a la barbàrie ni tampoc als moviments i lluites del seu entorn per una societat més justa i millor (Verdeja, 2020).

Pel que fa al centre: es tracta des de democratitzar l'ús dels espais (amb espais específics per a associacions de famílies i associacions d'alumnat compartint les claus per a accedir als diferents espais); fins a acordar conjuntament el material didàctic a utilit-

zar o construir-lo de manera col·laborativa; passant per implicar la comunitat a decidir i participar en la decoració, remodelació i millora del centre o suprimir barreres arquitectòniques que dificulten l'accés a qualsevol dependència. Però també fomentar la participació real en les instàncies formals, donant temps perquè es preparen, proposades per als consells escolars i perquè s'informe els representats; promoure experiències d'avaluació democràtica com a comprensió de la vida del centre, on es posen en joc totes les visions dels diferents estaments; elaborar un projecte educatiu realment consensuat per tota la comunitat educativa que guie l'acció, articulant els mecanismes i la formació necessària perquè famílies i alumnat participen també en l'adaptació del currículum, incloent-hi la metodologia i l'avaluació, a la realitat i context del centre; impulsar pressupostos participatius en el centre, de tal forma que faciliten la corresponsabilitat de tota la comunitat educativa a l'hora de definir prioritats i decidir la distribució dels recursos públics; etc.

A més, els principis de participació democràtica han d'arrelar a l'aula, perquè en ella també s'aprèn a participar. Això implica una consideració de la infància, l'adolescència i la joventut com a competent i capaç per a fer-ho, possibilitar el desenvolupament dels seus drets i crear espais de vida a l'escola en els quals puga participar i decidir (Osoro & Castro, 2017); negociar i acordar entre tota la classe les normes de funcionament i organització de la classe; ampliar les hores de tutories i reintroduir les assemblees de classe per a abordar aspectes de la vida quotidiana de l'aula, les inquietuds del grup o resoldre els conflictes que sorgisquen, convertint les tutories en el temps de l'escolta, en comptes d'omplir-la de continguts com si fora una assignatura; deixar que l'alumnat decore participativament l'espai de l'aula, així com que l'organitze creant llocs de treball com minibiblioteca d'aula, espai natural, etc.; planificar una biblioteca d'aula participada i democràtica incorporant en ella també els *llibres* i produccions de l'alumnat; promoure la participació de l'alumnat en la selecció de continguts, metodologia i criteris d'avaluació a través d'acords compartits; etc.

Hem de recuperar les assemblees com una de les estratègies fonamentals de participació democràtica, com un parlament ciutadà del centre. Actualment s'han reduït només a Educació Infantil (Sánchez, 2018), però són espais i temps fonamentals en les dinàmiques educatives que tots els centres educatius han de tornar a implantar en totes les etapes i amb tot l'alumnat (Gajardo & Torrego, 2022). Assemblees entorn del diàleg i la negociació que permeten participar de manera activa en deliberacions i decisions. Assemblees amb objectius concrets, en horaris establits i periòdics, amb diferents moments de participació tant d'alumnat, com de professorat i de famílies (d'aula, de la comunitat educativa, del barri...), on s'assumeixen responsabilitats amb rotació de càrrecs i funcions. És una manera d'educar en la ciutadania per a la participació crítica i responsable en la societat.

Però també és necessari iniciar a les aules l'anàlisi i desconstrucció de les contradiccions econòmiques, socials, ecològiques i polítiques que constitueixen la vida dià-

ria dins de les democràcies capitalistes i implicar-se simultàniament a establir formes pràctiques de desenvolupar la democràcia en els centres escolars, alhora que participar a transformar les relacions d'explotació i opressió en la societat, comproment-se en les lluites comunes de l'«ací i ara» i desenvolupant la solidaritat amb els altres en lluitar junts a les aules, a les escoles i als carrers. La democràcia no es pot defensar sense ciutadania organitzada, informada i crítica (Yus, 2002).

Crear a les escoles i en l'entorn educatiu una cultura democràtica de participació no sols educa en democràcia a tota la comunitat educativa, sinó que permet fomentar una dinàmica de resolució de conflictes, de respecte i confiança, de col·laboració i compromís amb els valors compartits que canvia radicalment el centre i l'entorn. Permet definir, comprendre i construir una escola i un entorn social que és de tots i totes realment. Només des d'aquesta concepció de la democràcia emmarcada lògicament en una concepció de la justícia social radical (García, 2022; Riádigos, 2015), la solidaritat col·lectiva i la cooperació social radical, podem entendre la defensa d'una educació pública, laica, realment inclusiva, decolonial, feminista i al servei del bé comú (Collet & Grinberg, 2021).

Les experiències de les escoles democràtiques que s'estan desenvolupant actualment, un dels exemples de les quals més destacats a Espanya i Llatinoamèrica són les comunitats d'aprenentatge, no solament ens ensenyen a esperar més de les escoles i de l'educació, sinó també a millorar l'educació connectant la participació individual i comunitària amb objectius socials d'equitat i solidaritat, el desenvolupament de la capacitat de participació i lluita per valors i drets humans essencials, així com l'aprenentatge individual i social de principis fonamentals en l'educació i la vida (Álvarez et al., 2021).

No podem continuar alimentant l'individualisme i la competència que impulsa la ideologia neoliberal del capitalisme. L'escola ha d'impulsar i construir un altre model cooperatiu i solidari que ajude a consolidar una consciència social dels drets i la justícia social (Riádigos, 2015), recuperar en la nostra societat el sentit col·lectiu del que és públic, que implique a tota la comunitat en la defensa del bé com a ciutadans i ciutadanes lliures i responsables de totes les persones que ens envolten per a garantir una vida digna, un viure saborós, un bon viure per a tota la humanitat (Verdeja, 2020).

Pedagogia democràtica de la desobediència

Una de les possibilitats d'aquest model de democràcia escolar és que hem de formar en la desobediència crítica i cívica enfront del sistema injust que promou el neofeixisme, el neoliberalisme i el capitalisme. No podem continuar sent «indiferents» ni «obedients» davant un model social, econòmic, ideològic, polític i educatiu que justifica i condueix a la desigualtat, la insolidaritat i l'egoisme brutal, el saqueig del bé comú, l'ecocidi del planeta, el masclisme, l'odi, la intolerància i el feixisme. La vertadera munició d'aquest model no són només les bales de goma o el gas lacrimogen; és el nostre silenci i la nostra indiferència còmplice.

Com diu Howard Zinn (2004) la desobediència civil no és el nostre problema. El nostre problema és l'«obediència civil». El nostre problema és que multitud de persones a tot el món han obeït els dictats dels líders dels seus governs i han anat a la guerra, on milions d'elles han mort per causa d'aquesta obediència... El nostre problema és que a tot el món la gent és obedient davant la pobresa i la fam, davant l'estupidesa, la guerra i la crueltat. El nostre problema és que la gent és obedient mentre les presons estan plenes de pispes i els grans lladres regeixen el món. Aquest és el nostre problema.

La desobediència civil consisteix en el desacatament públic, conscient i intencionat d'una norma o una llei imposada pel poder, que es rebutja per motius de consciència, o per considerar-se arbitrària o injusta, però estant disposat a assumir les conseqüències legals d'aquest acte i la sanció que comporta, per a exigir que la norma que es transgredeix siga erradicada o suplantada per una altra més d'acord amb el bé comú. Una cosa és clara: la desobediència civil, per tant, és una forma de participació política activa, decidida i conseqüent. L'única cosa que imposa la desobediència civil és la necessitat que la societat democràtica escolte les reclamacions i jutge si estan justificades o no.

Luther King considerava necessari refusar de manera pacífica cooperar amb un sistema injust. També es va utilitzar la desobediència civil contra la participació en la guerra del Vietnam o contra el servei militar obligatori a Espanya, que va comportar la presó i la inhabilitació de càrrecs públics i llocs de treball en l'administració pública per als qui la van exercir. Gandhi la va utilitzar afirmant que «sota un govern que empresona injustament a algú, el lloc apropiat per a un home just és també una presó». Gandhi va aconseguir la independència de l'Índia i Martin Luther King la fi de la segregació racial.

D'acord amb Thoreau (2012), la desobediència compleix almenys tres funcions: expressar dissens, apel·lar a la societat civil i educar cívicament. Aquesta desobediència civil es caracteritza per l'actitud que, si bé no és correcte desobeir una norma justa del poder públic, la desobediència contra una norma injusta és un objectiu correcte i fins i tot necessari des del punt de vista ètic. Però la desobediència haurà de realitzar-se necessàriament d'una forma justa o «civil», això és, de manera oberta i no violenta, acceptant voluntàriament la sanció o el càstig. No és tant una teoria, com una praxi, una actitud vital.

Les constitucions d'alguns països l'admeten formalment, ja que pot considerar-se, no com un símptoma de deslleialtat enfront de la democràcia, sinó com una forma excepcional de participació política en la construcció de la democràcia. La pràctica de la desobediència civil no tracta simplement de salvar la consciència individual, sinó que la seua actuació apunta a convèncer, difondre, manifestar i fins i tot educar la ciutadania del seu error en l'àmbit de l'esfera pública, apuntant a l'exigència d'una mena de democràcia més radical.

No obstant això, aquesta pràctica s'està pervertint als països occidentals, especialment a Europa i, en concret, a Espanya. Els grups conservadors, neofeixistes i la jerarquia catòlica estan apel·lant últimament a la desobediència quan aquesta acció no té càstig o conse-

qüències greus per als qui l'exerceixen (siga per a oposar-se a la interrupció legal voluntària de l'embaràs, a la mort digna, enfront de l'assignatura d'educació cívica, etc.).

En línia amb la pedagogia democràtica radical sorgeix la pràctica de la desobediència civil activa, com a arma pedagògica, social i política en la lluita contra un sistema injust que mata de fam a una part de la humanitat perquè uns pocs puguin enriquir-se fins a límits intolerables, aprofundint la desigualtat i la destrucció del planeta. No pretén negar la legitimitat del sistema democràtic, sinó que intenta corregir una injustícia que considera insuportable per a la societat.

En un Estat democràtic han de complir-se una sèrie de condicions o requisits bàsics perquè es pugui denominar desobediència civil a una determinada pràctica: (a) La pràctica de desobediència civil no estarà moguda per l'egoisme personal o corporatiu, sinó pel desig d'universalitzar propostes que objectivament milloraran la vida en societat. (b) El seu exercici ha de ser públic, de cara a convèncer la resta de la ciutadania de la justícia de les seues demandes. (c) No vulnerarà drets. (d) Ha d'estar vinculada explícitament a una pràctica social emancipadora o alliberadora. (e) Ha d'exercir-se pacíficament, de forma no violenta. (f) Ha de ser un últim recurs. (g) Ha d'haver-hi un compromís moral amb els principis politicojurídics que inspiren una democràcia. (h) Cal que el nivell d'injustícia siga molt elevat. La qual cosa succeeix quan es vulneren els Drets Humans, sent aquesta la causa fonamental que permet justificar l'exercici de la desobediència civil.

Educar en el dret a exercir la desobediència civil suposa educar també a desenvolupar la llibertat d'expressió. Suposa igualment educar en la llibertat de consciència i en el desenvolupament de la capacitat crítica des de l'ètica personal i social. A més, implica educar en la participació política i en els assumptes públics comproment-se de manera activa i decidida en la millora de la societat enfront de normes o lleis que vulneren els drets dels seus semblants.

Pedagogia democràtica del compromís

Un dels lemes més corejats per la comunitat educativa en les manifestacions en defensa de l'educació pública o en les marxes del 15M va ser «el mestre, la mestra lluitant, també està ensenyant». Frase que ens recorda al professorat que, d'una banda, com a integrants de la classe treballadora som també part de la ciutadania que s'implica socialment i políticament per a aconseguir un món més just i millor i que per a això hem de defensar al carrer i en els espais públics, amb la resta de la societat, els valors i principis que proclamem a les nostres aules; i, d'altra banda, que el nostre exemple és un referent també, com a educadors i educadores, per als més joves i per a la resta de la societat. Oferint amb el nostre compromís als estudiants oportunitats per a comprendre i experimentar com la política, el poder i la responsabilitat funcionen en i a través d'ells, tant dins com fora de les escoles (Giroux, 2013).

Una de les conseqüències de vincular la pedagogia al compromís social i polític per la democràcia i la justícia social és que posa en primer pla per als professionals de l'educació la necessitat de ser conscients, explicitar i repensar el bagatge cultural i polític que aporten en el seu context d'ensenyament; també posa en relleu la necessitat de formar els futurs professionals de l'educació èticament i políticament responsables de les pràctiques educatives que desenvolupen, de les posicions que tenen respecte als principis i valors educatius que defensen i de les imatges del futur social i planetari que consideren legítimes. Per això, han de ser conscients i crítics de les dimensions ètiques i polítiques de la seua pròpia pràctica.

Separada dels imperatius d'una societat democràtica, l'educació es redueix a una qüestió de gust, una elecció individual, una inversió personal per a assegurar ser més competitiu en el futur laboral. Per això, la pedagogia del compromís és perillosa per al neofeixisme i el capitalisme, ja que no sols proporciona les capacitats intel·lectuals i les normes ètiques perquè els professionals de l'educació es comprometen amb la justícia social i els drets humans, sinó que els implica a formar els seus estudiants perquè lluiten contra la pobresa, la destrucció ecològica i el desmantellament de l'estat social, tractant de desenvolupar en ells un profund desig d'una democràcia real basada en relacions d'igualtat i llibertat (Hardt & Negri, 2002).

Els professionals de l'educació no sols hem de qüestionar i analitzar críticament la nostra pròpia implicació en com i què ensenyem, revisant les nostres pràctiques de «sentit comú» per a no contribuir a legitimar discursos racistes i excloents, sinó també oposar-nos als enfocaments educatius que corporativitzen, privatitzen i burocratitzen el procés d'ensenyament. Hem de redefinir el propòsit i significat de l'educació com a part d'un intent més ampli de lluitar per un ordre social democràtic radical, combatent l'intent de reduir l'ensenyament a l'aula exclusivament a qüestions de tècnica i mètode. No oblidem que el que els professionals de l'educació ensenyem és inseparable de la visió del coneixement que produïm, de les relacions socials que legitimem i de les visions i enfocaments que difonem entre els estudiants.

L'educació és inseparable de la vida, del model social i polític que volem construir i defensar. És necessari que passem d'una pedagogia crítica a una praxi crítica. Necessitem involucrar-nos “fins a tacar-nos les mans”, prendre partit, sentir-nos implicats, comprometre'ns amb el sofriment de qui ens envolta i posar en pràctica una pedagogia més oberta i més compromesa que connecte les aules de classe amb els desafiaments enfrontats pels moviments socials als carrers a fi de repensar l'injust ordre social actual i contribuir a reconstruir un altre món possible.

L'educació és un projecte de desenvolupament de les persones com a ciutadans i ciutadanes participants activament en el projecte polític, econòmic i cultural de la societat en què viuen. És un projecte per a la democràcia i la ciutadania. I això suposa la impossible separació entre educació i pràctica política. Per això és més necessària

que mai hui dia una Pedagogia Radicalment Democràtica i Antifeixista no sols a l'escola sinó també al carrer, en la societat, en les nostres institucions i en la nostra política (Díez-Gutiérrez, 2022).

Referències bibliogràfiques

- ÁLVAREZ, P., GARCÍA, C., & GAIRAL, R. (2021). Comunidades de aprendizaje. Actuaciones de éxito para el desarrollo de la competencia global desde la inclusión. *Revista Padres y Maestros*, 386, 40-44.
- APPLE, M. W. (Comp.) (1999). *Escuelas democráticas*. Morata.
- CASTILLO, M. N., & NÚÑEZ, C. A. (2022). Democracia como deliberación ante la globalización económica en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Revista de filosofía*, 39 (2), 319-330. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6450472>
- COLLET, J., & GRINBERG, S.M. (2021). El mapa final: caminos de debate, propuesta y lucha por una educación democrática y en común en América Latina y España. En *Hacia una escuela para lo común: Debates, luchas y propuestas* (pp. 147-161). Morata.
- DEWEY, J. (2001). Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Morata
- DÍEZ-GUTIÉRREZ, E.J. (2022). *Pedagogía Antifascista*. Octaedro.
- FAUSTINELLI, M. (2022). Aportes para pensar una educación en valores. *Diálogos Pedagógicos*, 20 (39), 180-193. [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2022.20\(39\)11](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2022.20(39)11)
- FERNÁNDEZ, I. & ROGERO, J. (2001). *Escuela pública. Democracia y poder*. Miño y Dávila.
- FUENTES, C. (2020). Desarrollo de la formación sociopolítica para una ciudadanía democrática: diseño e implementación de materiales didácticos en ciencias sociales. En *Ciencias sociales, ciudadanía y sociedad digital: reflexiones desde la educación* (pp. 49-56). Ediciones Trea.
- GAJARDO, K., & TORREGO, T. (2022). Análisis de una experiencia de prácticas cotidianas de democracia en educación infantil, *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 139-165. <https://doi.org/10.14201/teri.25174>
- GARCÉS, V. H. (2021). Educação cidadã e convivência democrática. Entre as políticas educacionais, a alfabetização escolar e a aprendizagem na cidade. *Folios*, (53), 19-30.
- GARCÍA, T. (2022). Propuesta de formación inicial docente para la democracia y la justicia social basada en el aprendizaje servicio. *RISE. International Journal of Sociology of Education*, 11 (1), 1-24. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.123>
- GIROUX, H. (2013). Una pedagogía de la resistencia en la edad del capitalismo de casino. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (17), 55-72.

- GUTMANN, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Paidós Ibérica.
- HARDT, M. & NEGRI, A. (2002). *El Imperio*. Barcelona: Paidós.
- IMMIANOVSKY, C., DE CÁSSIA MARCHI, R., & Carvalho, C. (2021). A educação democrática em tempos de “Escola sem Partido”. *Práxis Educacional*, 17(45), 451-471.
- LLORENTE CORTÉS, M.A. (2015). *Escuela pública. Dignidad y compromiso*. Octaedro.
- MARTÍNEZ, M. A. (2022). Descolonizar la Escuela: Educación por la Justicia en Comunidades Originarias del sureste de México. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 11 (1). <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.006>
- MONTALVO, J. (2022). La educación general transdisciplinaria y descolonial en una sociedad democrática. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19 (37), 36-46.
- OSORO, J. M., & CASTRO, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como “espacio” de participación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 75(2), 89-108. <https://doi.org/10.35362/rie7522635>
- PAIVA, A.F.P, FETZNER, A.R., & TORRES, J. (2022). Por una escuela inclusiva y democrática: entrevista a Jurjo Torres Santomé. *Revista e-Curriculum*, 20(1), 14-39.
- RIÁDIGOS, C. (2015). *Justicia social y educación democrática: un camino compartido*. La Muralla.
- SÁNCHEZ, M. (2018). Construyendo un aula democrática en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(2), 55-67.
- THOREAU, H.D. (2012). *Desobediencia civil*. México: Tumbona.
- VERDEJA, M. (2020). Diversidad social y cultural en la escuela del S. XXI: aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire para la construcción de una escuela democrática. En *Inclusión de la diversidad cultural y social a la educación* (pp. 36-53). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- VICHIETT, K., & NASSIM, J. (2020). Na contramão da gestão democrática: políticas educacionais no Brasil a partir de 2016. *Roteiro*, 45, 1-22.
- YUS, R. (2002). Educación integral y educación democrática. *Barbecho: revista de reflexión socioeducativa*, (1), 12-15.
- ZINN, H. (2004). La historia popular de Estados Unidos. Un poder que nadie puede reprimir. *Le Monde Diplomatique*, 99, enero, 11.

Edatisme i interseccionalitat: una aproximació

Consol Aguilar, Universitat Jaume I



L'Informe mundial de l'Organització Mundial de la Salut (OMS/WHO) (2021) sobre l'edatisme remarca que “sorgeix quan l'edat s'utilitza per categoritzar i dividir les persones per atributs que ocasionen mal, desavantatge o injustícia, i menyscaben la solidaritat intergeneracional”. A més remarca que l'edatisme es refereix als estereotips (com pensem), els prejudicis (com ens sentim) i la discriminació (com actuem) cap a les persones en funció de la seua edat. Pot ser institucional, interpersonal o autoinfligit”.

L'edatisme és present a institucions i sectors socials com ara la salut, el lloc laboral, els mitjans de comunicació i l'ordenament jurídic.

El document visibilitza que, al món, una de cada dues persones són edadistes contra les persones grans. A Europa, l'única regió de què es disposa de dades, una persona de cada tres afirma haver estat objecte d'edatisme, i els/les joves afirmen haver percebut més discriminació per edat que altres grups d'edat.

L'OMS a l'Estratègia i pla d'acció mundials sobre l'envelliment i la salut, mitjançant el Decenni de l'Envel·liment Saludable (2021-2030), va reconèixer que va en contra dels drets humans i, perjudica el benestar, la salut. Remarcant:

En el cas de la gent gran, l'edatisme s'associa amb una esperança de vida menor, una salut física i mental més deficient, una recuperació més lenta de la discapacitat i un deteriorament cognitiu. L'edatisme redueix la qualitat de vida dels adults grans, augmenta l'aïllament social i la soledat (tots dos associats a greus problemes de salut), restringeix la capacitat d'expressar la sexualitat i pot augmentar el risc de violència i abús contra les persones grans. L'edatisme també pot reduir el compromís dels joves amb l'entitat per a la qual treballen.

L'edatisme contribueix a la pobresa i la inseguretat econòmica de les persones a la vellesa.

L'esmentat informe de l'OMS proveeix un marc d'acció per reduir l'edatisme, que comença en la infància, incloses les recomanacions específiques que funcionen, per prevenir i contrarestar l'edatisme. S'ha demostrat l'eficàcia de tres estratègies per a reduir l'edatisme: la política i la legislació, les activitats educatives i les intervencions de contacte intergeneracional.

1. Política i Legislació: en tres contextos, local, nacional i internacional, que asseguri l'aplicació efectiva de les polítiques i les lleis que aborden la discriminació, la desigualtat i els drets humans des de nous instruments i, mitjançant l'observança que asseguri l'aplicació efectiva de les polítiques i les lleis.

2. Intervencions Educatives: en tots els nivells i tipus d'educació, des de l'escola primària fins a la universitat, i en contextos educatius formals i no formals.
3. Intervencions de contacte intergeneracional: figuren entre les intervencions més eficaces per reduir l'edatisme contra la gent gran, i també són prometedores per reduir l'edatisme contra les persones més joves.

A més es proposa tres estratègies per a la seua reducció:

- 1) Invertir en estratègies basades en proves científiques per prevenir i combatre l'edatisme.
- 2) Millorar les dades i les investigacions per comprendre millor l'edatisme i la manera de reduir-ho. Cal recopilar dades a tots els països, especialment als països d'ingressos baixos i mitjans.
- 3) Crear un moviment per canviar el discurs sobre l'edat i l'envelliment. Una àmplia coalició de col·laboració i comunicació entre les diferents parts interessades en la lluita contra l'edatisme.

El Consorci de Salut i Social de Catalunya (CSC) es va sumar el 2020 a l'*Old Lives Matter*, que és el lema que més de 40 organitzacions científiques, sanitàries i socials, escolliren per impulsar una campanya de sensibilització en la ciutadania i lluitar contra l'edatisme. La campanya s'inspira en el *Black Lives Matter*. Sorgeix com una iniciativa de la Societat Francesa de geriatria i Gerontologia (SFGG) i va reunir eixes més de 40 organitzacions de 29 països diferents. La campanya va començar el 14 de setembre, quan es complien 20 anys de l'article 25 de la Carta de Drets Fonamentals de la Unió Europea que reconeix "el dret de la gent gran a portar una vida digna i independent i a participar en la vida social i cultural" (CCSC, 2020). La Societat Espanyola de Geriatria i Gerontologia argumentava:

Les urgències es neguen a rebre gent gran durant l'epidèmia de COVID-19 "perquè no hi ha places disponibles"; veiem anuncis interminables de cremes antiarrugues que estigmatitzen l'envelliment; també, com es denigra el col·lectiu per la seua suposada ineptitud davant de les noves tecnologies; la paraula "jubilat" determina el rebuig immediat de la societat; es fa prevaldre sempre el culte a la joventut mentre es demonitza permanentment la vellesa.

L'edatisme és la forma de discriminació més habitual, banalitzada i universal (i l'única que no pot ésser castigada per la llei). La majoria de les persones desconeixen els estereotips que utilitzen de forma inconscient en referir-se als ancians. Són estereotips que contribueixen a la destrucció de la

persona gran. Un estudi ha demostrat que les persones exposades a comportaments negatius durant l'envelliment viuen de mitjana 7, 5 anys menys que els altres.

Es tracta d'una discriminació insidiosa que soscava les nostres societats: l'exclusió de la majoria dels adults més grans d'una participació activa a la societat representa una tragèdia inacceptable i contrària a la dignitat humana.

Recordem que almenys 32.000 persones grans han mort en residències des de l'esclat del coronavirus, 20.000 només a la primera onada. Moltes d'aquestes morts eren evitables com s'ha anat visibilitzant (Pérez & Noriega & Borraz, 2022).

Eixa cura cal remarcar-la també des de la interseccionalitat en altres eixos, com és el cas de la diversitat sexual. En la bloc *L'Armari Obert*, es remarcava la necessitat d'incrementar pressupost per a cobrir les necessitats en pensions, centres assistencials, residències o ajudes als familiars que en tinguen cura de persones grans, un increment pressupostari per cobrir les necessitats i, es feia palés el context d'algunes persones grans LGTBI (Etapé, 2010):

Molts ancians necessitaran cures especials per la seua salut (un factor desconegut fins ara és la incidència del VIH/Sida en els ancians gais, factor que cal tenir en compte pel fet que la malaltia ja no és mortal sinó crònica) així com poden tenir problemes d'habitatge, pobresa (un estudi de la Generalitat de Catalunya sobre la pobresa mostra que són els més grans de 65 anys són els més afectats per aquesta), solitud, marginació, depressió.... La majoria d'ancians homosexuals formen unions sense fills o viuen a solitud. [...] Les persones grans esdevenen invisibles davant d'una comunitat que valora més l'aspecte físic o la joventut. Són necessaris espais on puguin trobar-se, recolzar-se emocionalment, solidaritzar-se, compartir idees i reivindicar-ne els drets.

Un espai en aquesta línia és Laetus Vitae (Vida Joiosa), la Casa de Dia per a adults grans LGBT+ a Ciutat de Mèxic (Pafundi, 2019).

En relació a la salut també cal remarcar que el desenvolupament de medicaments també requereix un enfocament interseccional. Perquè la majoria de fàrmacs els prenen persones majors de 65 anys; tanmateix, aquest grup no forma part dels grups de prova dels medicaments, que són, generalment, homes joves (FECYT, 2021).

Cal remarcar que es necessiten accions concretes. HelpAge International, va fer una campanya de denúncia de l'edatisme sistèmic el 2021 per ficar-li nom, reptar-ho i cercar d'on ve.

Les accions educatives a implementar poden visibilitzar-se millor des de la interseccionalitat, que autors com Patricia Hill i Silma Bilge (2019,p.185) vinculen amb altres projectes de coneixement semblants: la pedagogia crítica o l'educació per a la consciència crítica de Freire.

Des de la interseccionalitat –teoria i metodologia transdisciplinària adreçada a comprendre la complexitat de les identitats i les desigualtats socials a través d'un enfocament integrat entre diversos eixos de privilegi i d'opressió/resistència (Bilge,2009,p.70)–, podem cercar aspectes més concrets, donat que a més de visibilitzar la desigualtat cerca interaccions entre les categories de sexe/gènere, classe, raça, ètnia, edat, discapacitat i orientació sexual (i altres) per visibilitzar les relacions.



Opressions i privilegis (P. Hill)

Maria Rodó (2021) remarca que no hi ha cap jerarquia entre els diversos eixos. Les relacions entre eixos, a més, no són additives. El que poden ser additius són els efectes que tenen les posicions en diferents estructures de poder. La desigualtat social no només té a veure amb els eixos, sinó amb les diverses i canviants formes en què es relacionen entre ells i la seua configuració variable segons el context.

Aquesta aproximació amplia el focus perquè el factor de risc principal per ser objecte d'edatisme contra les persones joves és ser dona, segons l'OMS, "Si l'edatisme coincideix amb altres possibles formes de discriminació, el desavantatge s'incrementa" (Pinedo, 2021).

La Fundació HelpAge International España, al document *Mujeres mayores: el impacto del machismo y el edadismo en su vida y sus derechos humanos* (2021) destaca que a Espanya, l'esperança de vida en néixer per als homes és de 80,43 anys i per a les dones és de 86. Mentre que els homes grans de 65 anys representen un 8,4% del total de la població, les dones més grans de 65 anys representen un 11%. Seguint les dades de l'INE (2020), les diferències entre la quantitat d'homes i la quantitat de dones per grups d'edat és més gran a mesura que avancen els anys. També que més d'un terç de les dones que viuen en pobles de menys de mil habitants són més grans de 65 anys.

Cal remarcar que HelpAge també inclou la interseccionalitat perquè ens ajuda a entendre també que "l'envelliment i tot el cicle vital, es troba condicionat pel gènere i altres categories que poden ser motiu de discriminació a la nostra societat" (2021,p.11). La vellesa en les dones grans, a més, assenyalava, es percep amb unes connotacions encara més negatives, marcades pel que suposa ser vella en una societat masculista, remarcant (2021):

La invisibilitat és el tret que defineix la situació de les dones grans a tots els nivells: als mitjans de comunicació, en estudis, dades i estadístiques, a la presa de decisions i, fins i tot, a les polítiques i programes de prevenció de la violència i discriminació de gènere. (p. 28)

Les dones grans, es destaca, poden crear fortes xarxes de veïnatge i comunitat per compensar algunes de les exclusions que pateixen, però necessiten una xarxa forta de suport, recursos econòmics, saber com demanar ajut si pateixen agressions o violència de gènere. I això passa per a la cura i la corresponsabilitat comunitària.

Cal tenir en compte, com assenyalava el document de la mateixa Fundació HelpAge International España, *La violencia de género en mujeres mayores. Por qué necesitamos medidas que tengan en cuenta la relación entre edadismo y machismo* (2020) que:

La interacció entre edatisme i masclisme fa que la violència de gènere en les dones grans tinga característiques específiques i barreres concretes que cal

abordar. La Macroenquesta de Violència contra la Dona del 2019 mostra algunes diferències en la incidència de la violència de gènere relatives a l'edat que cal analitzar. D'una banda, es mostra que el 8,5% de les dones de 65 anys o més han patit violència física i/o sexual d'alguna parella al llarg de la vida, davant del 16,1% de les dones que tenen entre 16 i 64 anys i el 22,9% ha patit algun tipus de violència psicològica davant del 34,9% de les dones que tenen entre 16 i 64 anys. Tot i això, el mateix informe conclou que aquesta menor prevalença es deu a una menor incidència de la violència de parelles passades. “Si s’observa el que passa en la parella actual, les dones grans mostren prevalences de violència lleugerament més altes que les que tenen menys de 65 anys: el 4,4% ha patit violència física o sexual alguna vegada a la vida per part de la parella actual, el 10,1% violència emocional i el 5,2% violència econòmica, davant del 2,6%, 8,1% i 2,5% respectivament de les dones entre 16 i 64 anys.

Diverses campanyes de sensibilització van en aquesta línia, donat que la violència de gènere no distingeix edats.

En l'àmbit laboral Lucia Quiroga (2021) remarca que en l'Informe XI “Tu edad es un tesoro: mayores de 55 años en el mundo laboral”, fet per Adecco el 2019, es mostra que el 52% dels currículums de professionals més grans de 55 anys són descartats, en el cas de les dones es consideren “velles” als 45-50 anys, per les següents raons:

- Un 65% opina que una persona professional gran no encaixarà perquè la majoria de la plantilla és jove i un company o una companya més gran de 55 anys pot “desentonar” als equips.
- Un 18% pressuposa que la persona professional gran exigirà un salari més elevat, a causa de la seva experiència, i que tindrà menys flexibilitat d'hora-ri, a causa de les responsabilitats familiars, de manera que ni tan sols el té en compte en el procés de selecció.
- Un 17% creu que les persones professionals grans tenen competències obso-letes, particularment en el pla digital, i això els condueix directament al des-cart.

Tenint en compte que el 2031 un de cada quatre habitants a Espanya tindrà més de 65 anys i, consegüentment, el procés d'envelliment del nostre mercat de treball és inqüestionable, algunes de les mesures inclusives que es proposen per valorar la competència i el talent real són (Quiroga, 2021):

1. Currículum cec. Consisteix en retirar del currículum tota dada vinculant com l'edat, el sexe o la procedència de la persona professional, amb l'objectiu que l'organització només dispose de la informació rellevant per al lloc, com ara les habilitats i l'experiència de la persona candidata.

2. Implementació d'un sistema d'entrevista tancat, amb preguntes estandarditzades, relacionades amb el treball. D'aquesta manera, s'evita que la persona que recluta caiga en preguntes desafortunades, fruit dels prejudicis, així com en valoracions que no estan relacionades amb les competències de la persona candidata.
3. Formació als Departaments de Recursos Humans en Diversitat orientada a eliminar els vicis adquirits en els processos de selecció: des de l'escrutini del currículum a les preguntes a l'entrevista de treball. Si aquestes persones responsables de RRHH estan compromeses amb la Diversitat, atrauran naturalment un talent sense etiquetes.
4. Fer que prevalga el talent. Experiències de treball constaten que les persones "majors" aporten un valor incalculable en el traspass de competències de gestió a les júnors, mentre que aquestes constitueixen una peça clau en la transformació digital. Aquestes experiències positives de treball, i la posada en valor posterior a través de la comunicació, resulten essencials per a la creació d'una cultura corporativa oberta a persones de totes les edats.

La bretxa digital genera desemparament en les persones grans. Elsa López (2022) argumenta:

Com cobra un ancià la pensió? Com treu la velleta els diners d'un caixer incomprensible? Com aconsegueix renovar el seu carnet digital si li donen un codi que ha d'introduir en una pàgina que necessita recordar el codi que li han enviat al seu correu que al seu torn... Com sobreviure davant de tanta falta d'humanitat? Com no morir-se de fàstic davant de tanta falta de generositat i d'empatia?

L'estudi Informe *Bretxa digital social i defensa dels drets humans* de l'ONG Acción Social -basat en dades de l'Institut Nacional d'Estadística-, va mostrar el 2020 que tan sols el 69,7% de les persones entre 65 i 74 anys tenien accés a Internet, una taxa molt llunyana a la franja d'edat d'entre 16 i 24 anys que era d'un 99,8%. A més, el 7,8% de les persones en aquesta franja d'edat —entre 65 i 74— no tenen habilitats tecnològiques i el 60,2% tenen habilitats baixes, davant del grup jove en què només el 0,2% no té habilitats i el 10,6% les tenen baixes (Prats & Fernández (2022).

L'estudi *Brecha digital social y defensa de los derechos humanos* (Gómez & De la Torre, 2021), mostra que un percentatge més gran de dones se situen en la categoria corresponent a persones sense habilitats o amb un nivell baix d'habilitats, mentre que en aquells grups amb habilitats bàsiques o avançades són els homes els que representen un percentatge més alt.

Recordem a més la campanya iniciada per Carlos San Juan, metge jubilat valencià de 78 anys, “Soc gran, no idiota: “Un tracte més humà a les sucursals bancàries”, per a visibilitzar. La seua petició [change.org](https://www.change.org), que va aconseguir 647.927 signatures, argumentava el tancament de sucursals, l'augment de gestions online, els horaris limitats, la nul·la resposta telefònica i l'ús de tecnologies complexes que moltes persones grans no saben fer servir, o el tracte incorrecte i humiliant per als qui haurien d'atendre'ls adequadament als bancs, no és ni just, ni humà.

Relacionar l'edatisme de la gent gran amb el gènere, la classe social, la diversitat sexual, la raça... ens ofereix una visió més àmplia per abordar el problema que necessita una solució urgent. Com bell hooks defensava: “Col·laborem en un debat que creue fronteres i que cree un espai per a la intervenció” (2021,p. 151). La introducció de totes aquestes problemàtiques en el currículum, en les aules, en els recursos és un primer pas en la sensibilització i la formació d'una ciutadania ètica i compromesa.

Referències bibliogràfiques

BELL HOOKS (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitan Swing.

BILGE, Sirma. (2009). “Théorisations Féministes de l'Intersectionnalité”. *Presses Universitaires de France/”Diogène”*, 1(225),70-88.

Cssc (2020, setembre 14). “El CSC se suma a la campaña internacional contra el edadismo: Old Lives Matter”

<http://www.consorcio.org/actualitat/es-noticies/654/el-csc-se-suma-a-la-campana-internacional-contra-el-edadismo-old-lives-matter>

ESTAPÉ, L. (2010, octubre 3). “Homosexualidad y personas mayores”. *L'Armari obert*. <http://leopoldest.blogspot.com/2010/10/homosexualidad-y-tercera-edad.html>

FECYT.(2021). *Hacia una comunicación inclusiva de la ciencia: Reflexiones y acciones de éxito*. Ministerio de Ciencia e Innovación

<https://www.fecyt.es/es/publicacion/hacia-una-comunicacion-inclusiva-de-la-ciencia-reflexiones-y-acciones-de-exito>

FUNDACIÓN HELPAGE INTERNATIONAL ESPAÑA (2020). *La violencia de género en mujeres mayores. Por qué necesitamos medidas que tengan en cuenta la relación entre edadismo y machismo*. Madrid.

<https://www.helpage.es/la-violencia-de-genero-en-las-mujeres-mayores/>

FUNDACIÓN HELPAGE INTERNATIONAL ESPAÑA (2021). *Mujeres mayores:el impacto del machismo y el edadismo en su vida y sus derechos humanos*.Madrid.

https://www.helpage.es/wp-content/uploads/2022/01/HelpAge_Cuaderno-6_Mujeres-mayores.pdf

FUNDACIÓN HELPAGE INTERNATIONAL 2021

<https://www.helpage.es/unete-a-la-campana-para-denunciar-el-edadismo/>

- GÓMEZ, M.L., & DE LA TORRE, I. (2021). *Brecha digital social y defensa de los derechos humanos*. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social
https://plataformaong.org/ARCHIVO/documentos/biblioteca/1614239950_brecha-digital-y-defensa-de-los-derechos-humanos-analisis-cuantitativo.pdf
- HILL, Patricia- BILGE, Silma. (2019). *Interseccionalidad*. Madrid: Morata, p. 185
- LÓPEZ, E. (2022). "Las brechas digitales". *eldiario.es/canariasahora*.
https://www.eldiario.es/canariasahora/lapalmaahora/lapalmaopina/brechas-digitales_129_8761695.html
- PAFUNDI, M. (2019, maig 12). "Un hogar para adultos mayores LGBT+: "Ya no queremos ser invisibles". *Presentes*.
<https://agenciapresentes.org/2019/12/05/un-hogar-para-adultos-mayores-lgbt-ya-no-queremos-ser-invisibles/>
- PÉREZ, S., & NORIEGA, D., & BORRAZ, M. (2022, febrer 6). "Nada ha cambiado en las residencias dos años y 32.000 muertos después". *El diario.es*
https://www.eldiario.es/sociedad/cambiado-residencias-anos-32-000-muertos-despues_1_8719287.html
- PINEDO, M. (2021, 4 junio). "Una de cada dos personas en el mundo discrimina a los mayores por su edad". *El País*.
<https://elpais.com/sociedad/2021-06-04/una-de-cada-dos-personas-en-el-mundo-discrimina-a-los-mayores-por-su-edad.html>
- PRATS, M., & FERNÁNDEZ, M. (2022, gener 3). "Los mayores se resetean, pero a su ritmo". *huffingtonpost.es*
https://www.huffingtonpost.es/entry/los-mayores-se-resetean-pero-asuritmo_es_61e997abe4b086341a31d42c
- QUIROGA, L. (2021, juny 23). "Mujeres y edadismo. ¿Caminamos juntas?". *Mujeres en el sector publico*.
<https://mujeresenelsectorpublico.com/mujeres-y-edadismo/>
- RODÓ-ZÁRATE, Maria (2021). *Interseccionalidad*. Barcelona. Edicions Bellaterra
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE GERIATRÍA Y GERONTOLOGÍA. (2020, setembre 14). "Una campaña global contra el edadismo"
<https://www.segg.es/acreditacion/2020/09/14/una-campa%C3%B1a-global-contra-el-edadismo>
- Soy mayor, no idiota. Change.org.
<https://www.change.org/p/tengo-78-a%C3%B1os-y-me-siento-apartado-por-los-bancos-todo-es-por-internet-y-no-todo-el-mundo-se-manaja-pido-atenci%C3%B3n-humana-en-las-sucursales-bancarias-bbva-caixabank-bankinter-santander-resp-sabadell-help-cabk-responde-bbvaresponde-es>
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO) (2021). *Global report on ageism*.
<https://www.who.int/publications/i/item/9789240016866>

sendas y travesías del aprendizaje 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

Educació Ciutadana en Contextos de Malestars, Incerteses, Riscos i Estranyeses: un projecte d'escriptura-acció-reflexiva

Jorge Osorio Vargas¹

Traducció: Lorena Ordiñana Pérez



“Aleshores vam veure els contorns d’una solidaritat i justícia també incommensurables que pronunci-ant les paraules que només els nostres poemes coneixien, que només la nostra set, que només la nostra fam d’amor coneixia, en què la successiva munió mirarà les imatges d’aquest temps i es preguntarà per aquesta època bàrbara i ferotge. Res no quedarà allà de nosaltres i tanmateix alguna cosa dels nostres ulls morts estaran mirant a través d’aquests ulls vius. Intuïm així que potser l’única realitat que hi ha és aquella que es veu entre les llàgrimes: aquesta iridescència del món que només poden captar els ulls que ploren. Com si ens cridaren des d’esta boira endevinem els contorns encara borrosos de l’altre, de la cara coberta que s’acosta com si volguera besar la nostra cara coberta només per confirmar-nos que estrènyer la vida d’un altre entre els teus braços i ser estret per la vida d’un altre entre els seus braços, conté allò crucial; el dolor, el fervor i la meravella de vegades desesperada de l’existència.”

Discurs de Raúl Zurita en rebre el Premi Reina Sofia, 2020

En este temps de malestars, riscos, incerteses i estranyes existencials, de crisis polítiques, socials i econòmiques, de descrèdit de les institucions públiques, de profunds sentiments de desprotecció social i sanitària, serà possible que emergisca una nova saviesa pedagògica des de les relacions ciutadanes de reciprocitat, cura, pertinença, convivencialitat, solidaritat, participació que s’han manifestat en resposta a aquesta incerta condició de vida que hem experimentat amb la pandèmia del COVID 19)? O estem condemnats a quedar atrapats només en una perenne pedagogia del dol i del consol? (Zoja, 2015; Arbiol, 2020)²

¹ Educador, Professor de l’Escola de Psicologia de la Universitat de Valparaíso i Associat al Programa d’Educació de Persones Joves i Adultes de la Universitat de Platja Ampla. Llicenciat en Història, Diplomant en Psicologia Junguiana i Magister d’Educació i Mediació Pedagògica.

² Els projectes educatius s’han desenvolupat segons les concepcions de món de les diverses cultures a l’esdevenir de la història de la humanitat i amb més intensitat en èpoques de crisi i desconcert humà (Armstrong, 2018; Jaspers, 2017). Aquests projectes educatius han creat els seus propis conceptes de formació humana, d’aprenentatge, de mestratge i de mètodes (camins) i han deixat empremtes a través de relats, ritus i institucions sobre com i on s’ensenya i s’aprèn, sobre com s’arriba a la saviesa, a través de maneres de ser i estar al món. Allò educatiu emergeix per fer present en la societat arguments per entendre allò constitutiu del que és humà en temps de desorientació, violències, tiranies: sentiments, intimitats, corporalitat, sexualitat, salut, relació amb la naturalesa, coneixements, reciprocitat, comunitat. Jaspers ha identificat, com a manifestació superior d’aquest fenomen, el segle IX AC, com l’escenari d’una regeneració moral i cultural que va donar lloc a una “regla d’or” compartida per figures com Buda, Sòcrates, Confuci, Jeremies i els savis de els Upanishads basada en una ètica de la compassió, un profund programa d’autoconeixement humà i una recerca d’una espiritualitat i una estètica de la bondat (Armstrong, 2018).

En este article propose un itinerari de recerca i escriptura reflexiva³ sobre els desafiaments de l'educació ciutadana en el context de malestar, risc, por i incertesa que vivim per l'impacte de la pandèmia.

Aquest projecte ho asumisc com un exercici autoreflexiu per entendre i comunicar la complexitat de la realitat viscuda i les condicions subjectives de la meua entesa, no precisament per elaborar categories teòriques generals sinó per sistematitzar sabers locals i vernacles⁴ que permeten el desplegament de nous projectes pedagògics que contribueixen a la recomunitarització de la vida humana. (Osorio, 2018, 2020)⁵.

Des de fa més d'una dècada s'està estudiant el malestar a la societat xilena. La rebel·lió social d'octubre del 2019 va amplificar les fonts d'aquest malestar i va exposar de diverses maneres l'estat d'ànim de diversos sectors socials que pateixen l'abús i la desigualtat en l'accés a béns públics. El 2012, l'Informe de Desenvolupament Humà per a Xile va identificar el maltractament, l'abús, la discriminació, la manca de feines saludables i ben remunerades, la insuficiència dels sistemes sanitaris públics per oferir atencions oportunes i els obstacles per accedir a béns culturals i naturals comuns com les fonts d'aquest malestar (PNUD, 2012). La pandèmia de la COVID 19 va augmentar el malestar amb la pèrdua de llocs de treball, la incapacitat evident del país per comptar amb un sistema de protecció social efectiu i universal i els efectes psicoemocionals de l'ambient d'inseguretat, temor i incertesa davant del futur personal i familiar que va generar la pandèmia.

Diversos estudis han realitzat una anàlisi de continuïtat entre la rebel·lió d'octubre del 2019 i els efectes de la pandèmia el 2020: s'han identificat els impactes existencials i de salut més rellevants (associats a les condicions de vida material i a la desorientació al voltant del present i futur immediats, tot mediat pels fenòmens de vulnerabilitat, precarietat i l'escassa ajuda estatal per enfrontar la manca d'ingressos monetaris) i les reaccions solidàries que en alguns sectors i comunitats va provocar la crisi, a través d'olles comunes, xarxes d'ajuda mútua, voluntariats per acompanyar la gent gran i altres micro iniciatives a nivell de barris i organitzacions veïnals.

Un estudi de 2016 va retolar l'àmbit d'anàlisi de les condicions de vida de sectors vulnerats, precaris i sotmesos a condicions de desprotecció social i les alternatives de superació com a "polítiques de la desgràcia" (Radisch, 2016) i un altre va proposar enfrontar aquesta condició de malestar i vulnerabilitat a través de l'acció col·lectiva via coalicions ciutadanes "contra el dany", identificant el "dany" com la paraula generadora per dissenyar i implementar les accions territorials, socials i educatives de segell ciutadà-crític i de proximitat (Parra, 2019).

Vull proposar en aquest text una proposta educativa ciutadana al voltant d'aquestes condicions viscudes recentment. I el que em resulta clar en primer lloc és assumir que no tenim eines úniques per entendre allò viscut i per promoure accions educatives pròpies d'una "ciutadania de proximitat" (Osorio, 2020).

³ Les coordenades d'aquesta modalitat de recerca biotextual les vaig exposar a Osorio, 2018, 2018 a).

⁴ Per a Iván Illich, el vernacle és tot allò viscut, fet i compartit fora del mercat (Illich, 2016).

⁵ En el camp dels escrits sobre el sentit educatiu-existencial de la pandèmia de COVID 19 i en particular dels reptes d'una pedagogia del comú en temps d'incerteses i d'estranyesa, recomane Arbiol (2020).

Presente algunes idees que considere prèvies

La meua proposta pedagògica es nodreix dels corrents de pedagogia lligades a moviments socials altermundistes (Osorio, Rubio, 2018). A través d'estes pedagogies es produeixen aproximacions noves i valedores entre la dimensió dialògica de l'aprenentatge i els enfocaments de complexitat en l'educació (Moreno, 2016, Calvo, 2017, Morin, 1999).

Des de les pràctiques juntament amb col·lectius d'educació popular de persones joves i adults sabem que els educadors que faciliten territorialment i comunitàriament projectes d'educació ciutadana desenvolupen pràctiques pedagògiques que organitzen diàlegs de sabers culturals des de la base, assumint una condició de “facilitadors, facilitadores *públics i convivencials*”, com a “motors ciutadans” (Villasante 2020; Illich, 2006) que, des de concepcions pedagògiques dialògiques, resignifiquen des de les comunitats de base conceptes com “aprenentatge”, “poder”, “política democràtica” “ciutadania”, “transició eco-política”, entre d'altres (Morin, 1999). D'esta manera, contribueixen a la generació de dinàmiques ciutadanes dialogants, participatives, autoconstituents. (Osorio, Rubio, 2018).

Una dada important és la intersectorialitat d'aquesta proposta educativa, que orienta i dona sentit integrador a molts moviments socials, que actuaven d'una manera particular en el passat, i que actualment posen un accent comú en els girs civilitzatoris que requereix el planeta per a enfrontar el futur. Conceptes com a justícia educativa i ecològica i “per un planeta conscient, just i sa” (Hathaway, Boff, 2014) estan a la base de noves formulacions sobre l'anomenat “desenvolupament”, hui resignificat a *Amèrica Llatina com a Bon Viure, des de les matrius de convivència i cura de les comunitats indígenes i dels moviments procomuns* (Osorio, 2016).

Estos moviments han formulat una *pedagogia ciutadana*, variable segons les modalitats d'actuació de cada organització, que ha tingut com a àmbits de desenvolupament l'opinió pública i la incidència a 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. És una pedagogia que es nodreix de les experiències de les comunitats que pensen i exploren una nova manera de fer concitadania conscient, des dels marges del que està establert i normat, des de les lluites contra les discriminacions.

En esta *pedagogia ciutadana* es tracta de restablir un sentit emancipador dels processos d'empoderament comunitari, entesos com el desenvolupament de recursos cívics i metodològics per “fer política”, generar coneixements, potenciar els sabers i els aprenentatges que es produeixen en les lluites democràtiques, i que necessiten lideratges inclusius, organitzacions participatives, coalicions democràtiques de la societat civil, permanent i necessària “ponderació radical-pragmàtica” en la definició d'acords, consensos i mètodes comuns entre els diversos actors i actrius.

Plantejaments previs

En anteriors articles he anomenat cinc plantejaments que sustenten la meua proposta, el “des d'on escric” (Osorio, 2018, Osorio, 2019, Osorio 2020):

1. L'epistemologia occidental valida preferentment la raó instrumental, que es nodreix del mètode científic positiu, com la via per referir-se al món objectiu de les relacions socials i de les formes que les societats tenen per educar-se. Jo desitge caminar preferentment per una altra via: la via del coneixement i dels rituals ciutadans de les comunitats i dels seus relats sapiencials (diàleg de sabers locals, ancestrals) tenint com a referència el multivers de l'època que K. Jaspers va anomenar “era axial” (Armstrong 2018), i que van acreditar altres formes de referir-se al “cor” de la vida i de l'educació” i que ha tingut formes escripturals simbòliques, arcanes, arquetípiques, litúrgiques, poètiques, pictòriques per sobre l'escriptura del “veritable” i de “l'objectiu” a la manera com ho ha conegut el món occidental des de la lògica de la investigació científica “basada en evidències i resultats”.
2. La meua visió es nodreix del “pensament feble” o “comunisme hermenèutic” (en dir de Gianni Vattimo (Vattimo, 2009; Vattimo i Zabala, 2012) que renuncia a construir ontològicament macro i tancats relats sobre l'ésser, adoptant una postura “d'escolta” i d'intenció hermenèutica sobre el sentit “d'educar” per a les comunitats humanes. Esta manera d'apreciar les cultures i les seues maneres “d'educar-se” (que en sentit estricte *-educere-* podríem anomenar també les maneres “d'eixir”, “d'alliberar-se”) comporta una crítica a les referències epistèmiques de la pedagogia instrumental tecno-l liberal i s'identifica amb el moviment cultural de l'educació alliberadora llatinoamericana: dialògica i generativa de sabers comunitaris propis.
3. Entenc esta pedagogia com un ofici d'artesanía (Sennet, 2009), ja que es tracta de donar forma i sentit a “l'espai interior”, als espais que s'hi habiten, per “habitar”. Baix este predicament, a la pedagogia forma i contingut “habiten en maridatge”, ja que no es tracta de generar sabers lletrats o instrumentals en primer lloc sinó “sabers de saviesa” i “sabers convivencials” recomunitaritzant l'educació pròpia.
4. El llenguatge sapiencial és més que una “forma de dir”, és l'expressió d'una experiència participativa (“viscuda” com a esdeveniment) que no es desenvolupa sobre la base de “proves”, “dades” i “evidències” segons l'esquema científic de la modernitat occidental sinó de categories fenomenològiques “dèbils”, i que han estat marginades per les epistemologies dominants. Les seues vies de coneixement són contemplatives, estètiques, poètiques, imaginals, i també les que es manifesten des del que alguns han anomenat la “metafísica de la presència”, és a dir, de la “proximitat” o, dit d'una altra mane-

⁶ A la seva Ètica de la Raó Cordial (2007), Adela Cortina sosté que dos dels sostenidors d'una educació a la ciutadania del segle XXI: justícia i gratuïtat. Una pedagogia sapiencial aprofundirà en principis com ara la reciprocitat, la mutualitat, la cura i la proximitat com a actituds “fortes” de l'aprenentatge necessari per a “viure-junta-altres-es”, per a “sentir vivint” (Esquirol, 2018).

⁷ Recomane, com una via d'exploració per a aquest tipus de dinàmica pedagògica: https://dragondreaming.org/wp-content/uploads/2020/01/DragonDreaming_eBook_spanish_V02.09.pdf

⁸ “Si la confiança en un mateix –la tranquil·litzadora sensació de “tenir control del present”– és l'únic suport sobre el qual s'assenta la confiança en el progrés, no és estrany que en els nostres temps esta siga vacil·lant i inestable” (Bauman, 2002).

ra, des de la praxi radical del “bon samarità” (socorrent a qui està caigut en el camí, descartat, desnonat, desplaçat), de les “ètiques de cura” que promouen els nous moviments socials (com el feminista i l'ecopolític)⁶. Parlar de pedagogia des d'aquests marges suposa reconèixer: l'experiència participativa i viscuda; l'obertura a lectures i descobriments de signes, “rostres” i “petjades” de la “creativitat radical de les comunitats de les minories abrahàmiques (en dir de Lanza del Vasto) o de les fonts del sentit de la vida que s'elaboren psicosocialment a la pràctica dialògica de l'educació comunitària, llençant⁷.

5. La invocació permanent a la *comunitarització* de la societat com la via per confrontar les incerteses i els riscos de la societat globalitzada, disciplinada, mediàtica (per a uns i unes, una societat “del coneixement”, per a altres una societat de “l'exclusió i el descart”), des de projectes comuns d'habitabilitat ciutadana, elaborats *convivencialment*, que tinguen cura dels humans, les seves comunitats i del planeta (Illich, 2006).

Una vegada anomenat açò, la tasca que propose és desenvolupar una línia de recerca-reflexiva sobre els termes en els quals esta pedagogia aprecia la crisi civilitzatòria actual, radicalitzada en els darrers temps per fenòmens d'alta incertesa i d'abast global, com són la transició climàtica i més directament per l'impacte recent la pandèmia de la COVID 19.

En el seu ja clàssic llibre *Modernidad Líquida*, Z. Bauman (2002) identifica com a característiques de la “nova època d'incerteses” la crisi de la gestió del present i l'opacitat del futur⁸. Les persones i les organitzacions humanes ja no són capaces d'assegurar la virtut que els moderns atribuïen al progrés sense límits que comportaria la raó, la ciència i les tecnologies. Esta creença tan pròpia de la cultura occidental ha donat sentit a tots els projectes polítics progressistes i dotat a les persones d'una seguretat en què el futur sempre seria més pròsper, ja que els avanços materials i el desenvolupament científic auguraria sense traves la confirmació de l'ideal il·lustrat del progrés interromput.

Tot i això, els horrorosos genocidis de la segona meitat del segle XX van posar en dubte si esta creença moderna estava immunitzada davant la manipulació de la tecnologia i l'emergència de moviments polítics irracionals. Esta va ser la primera veu d'alarma sobre la validesa absoluta del progressisme com a ideologia.

Més recentment, les transformacions de l'economia sota els principis de la globalització neoliberal i les seues conseqüències en la flexibilitat de les ocupacions, la deslocalització de les indústries i el seu impacte a les economies locals, l'adopció de tecnologies capaces de refundar el capitalisme com una economia del coneixement i la seva alta capacitat de descart i expulsió d'importants sectors de la població a la peri-

fèria dels mercats, l'abandonament educacional dels treballadors menys qualificats, la desprotecció social per la privatització dels serveis públics, l'extractivisme depredador dels ecosistemes i dels territoris habitats per pagesos, indígenes i pobladors rurals, han portat com a conseqüència una percepció generalitzada d'estar vivint un temps d'extrem risc, vulnerabilitat i incertesa⁹.

La crisi climàtica i la pandèmia de la COVID 19 i les seves conseqüències sanitàries, socials i econòmiques han aprofundit aquesta percepció i es configuren com a manifestacions vitals del que és estar en un món d'incerteses permanents i sumit en un "encadenament de factors catastròfics" (Innerarity, 2018).

Alguns analistes han descrit la condició del món actual com una baixa de la civilització. Fins i tot, adherents al capitalisme diagnostiquen que només una reforma conscient del model capitalista en un sentit comunitari salvarà el capitalisme. En diuen la reforma del "post capitalisme". Per a P. Coller, un dels seus impulsors, el declivi capitalista comença quan l'economia i les formes macro i transcorporatives han fet insatisfactoris els treballs i han incentivat un individualisme extrem, tota referència comunitària en existir quotidià i l'abandonament a les localitats el suport fonamental de les quals han estat les seues tradicions culturals i productives (Coller, 2019). Coller sosté que el capitalisme realment existent esquerdia la vida comuna i augmenta les ansietats i crida els macrocomands capitalistes a posar atenció a la igualtat, a la cura i a recuperar una ètica de la comunitat per a equilibrar el poder de les corporacions (Coller, 2019).

La globalització com el gran projecte (utopia) del capitalisme occidental, des dels passats anys huitanta, ha perdut el seu encant a les pròpies elits i el cimbell del benestar material i la seguretat, al qual accedirien les "classes mitjanes emergents" ocupant els nínxols modernitzadors de l'economia, s'ha vingut a terra. La COVID 19 ha posat en evidència la vulnerabilitat "d'una globalitat" excloent, segregadora i cruel amb els pobres i les poblacions que viuen d'un salari precari i amb un accés restringit als serveis de salut, educació i seguretat social (en processos accelerats de privatització des de les darreres dècades). El confinament i les morts han tornat la humanitat a experimentar la seva condició finita en les seues expectatives de progrés grandiloqüent. El món lletrat, la política i l'economia, han posat a l'agenda global el terme "patiment" i "vulnerabilitat compartida" a contrapel del progressisme dels organismes financers multinacionals i de certa esquerra lleugera (Innerarity, 2020a; de Souza Santos, 2020).

En Innerarity ha sostingut que en esta època d'incerteses, la vida i la democràcia, com a modalitat de convivència humana, s'han tornat una caixa negra (Innerarity, 2018) i que per desxifrar-ne els continguts enigmàtics hem de recórrer a noves epistemologies. En el context de la pandèmia de la COVID 19 s'han mostrat insuficients les explicacions estadístiques (*"revolució de les dades no ens garanteixen l'ob-*

⁹ A nivell global, els moviments ciutadans han activat una agenda intersectorial dinamitzat el debat sobre les possibilitats de superació del model neoliberal. Els moviments ciutadans s'han expressat en diverses modalitats impactant de manera substantiva en el reacomodament de la política de diversos països i regions: per les reivindicacions pels drets humans i la democratització, la indignació per la desocupació i l'exclusió de sectors importants de la població dels serveis socials bàsics, el descontent dels ciutadans amb les maneres existents d'organitzar la política democràtica, la mobilització estudiantil per una educació gratuïta universal i les lluites d'organitzacions ecologistes contra els Estats i grans corporacions depredadores del medi ambient, el moviment ciutadà global enfronta desafiaments de curt i mitjà termini de gran abast ètic i polític. Una anàlisi del cas xilè en la conjuntura de l'escat social d'octubre del 2019 vegeu Ruiz (2020), Mayol (2020).

¹⁰ Preferisc parlar de “recursos de suport” en compte de fer servir el terme sociològic de “capital social”, ja que així les comunitats anomenen les xarxes, organitzacions, escoles, juntes veïnals, centres culturals, ONGs, olles i menjadors populars que han col·laborat amb la vida dels sectors més afectats per la pandèmia. Per donar compte de les accions de suport mutu a comunitats i barris el concepte de “capital vincular” em sembla, per als meus fins, hermenèuticament més “dens” que capital social.

¹¹ L'experiència de la pandèmia de la COVID 19 ens ha posat com a nucli d'una pedagogia axial la connexió amb allò concret i allò senzill, allò local, allò domèstic i allò vernacle, allò primordial. Podem dir, parafrasejant J.M. Esquirol, que estem davant de la necessitat de desenvolupar una pedagogia del “sentir-se vivint” i de la “solidaritat dels commoguts”, on allò “més humà” és l'empata, la cura, l'acollida a l'estrany que pateix (Esquirol, 2018; Orange (2013). J.M. Esquirol ofereix un interessant plantejament pedagògic sapiencial comparant el sentir vivint de Francisco d'Assís i el personatge Zaratustra de F. Nietzsche (Esquirol, 2018).

¹² Al seu llibre *El Tao de l'Alliberament* M. Hathaway i L. Boff proposen una “ecologia de la transformació” les coordenades de la qual ens semblen rellevants

jectivitat”, sentència Innerarity), les conspiratives, les que al·leguen que la pandèmia és una venjança de la natura o un anomenat supranatural que posem atenció a la forma com els éssers humans ens relacionem amb els ecosistemes.

Els governs i les institucions de la democràcia s'han devaluat en la capacitat d'assegurar una resposta comunitària i igualitària a la crisi sanitària. L'ansietat i el patiment, el confinament, la pèrdua de les feines i la vulnerabilitat material i psicològica han configurat un mapa humà de fragilitat extrema. La crisi de les relacions de confiança i percepció generalitzada d'abús estructural que han identificat els estudis a Xile (PNUD, 2012) han radicalitzat el malestar social d'amplis sectors de la població sumat ara a una vivència de precarització de la vida i d'escassetat de recursos de suport col·lectius per enfrontar les crisis de la magnitud que ha ocasionat la pandèmia¹⁰.

Esta conjuntura ens ha posat en qüestió un tema central de la democràcia quin és el sentit del que és comú en una societat i com esta es capaç de promoure una cultura de disposició activa a les accions col·lectives, de pertànyer a un col·lectiu d'iguals. Una jove estudiant universitària em preguntava si potser en les condicions actuals era possible “pertànyer a alguna cosa”, qüestionant-me la validesa de la invocació permanent, que acostume a fer en la meua docència a “pertànyer”, “participar”, “actuar comunitàriament”, per ciutadanitzar la democràcia, per fer-la una forma de convivència significativa per a les persones. El confinament i la precarització material del seu nucli familiar –testimonia l'estudiant– havia esfondrat la seua creença en les xarxes de suport i en les accions col·lectives procomuns com a contribuents al seu desenvolupament personal-familiar i preferia lluitar sola per la seva pròpia sobrevivència, sense esperar res de ningú. Professor –deia– no tinc expectatives de res i amb ningú. I –afegia– ni tan sols sé si és possible en aquesta època “esperar”, tenir “esperança”, que puguem sobreviure alhora tan cruel que ens mata per ser pobres, que ens impedeix estudiar perquè no tenim la tecnologia adequada a casa. La pandèmia ha estat cruel amb els més pobres, amb els joves més fràgils emocionalment, confinats –amuntonats als seus habitatges de barris populars i renegats d'una democràcia que ha estat incapaç de “protegir”, conclouia el testimoni de la jove¹¹.

Em sembla que el principi de la cura (protecció i no-dany) estan a la deriva en la democràcia de biaix neoliberal, cosa que provoca una crisi de lleialtat ciutadana amb les institucions públiques, agreujada en estos temps incerts i nocius de la pandèmia (de la Aldea, 2019). És necessari doncs, plantejar-nos un gir epistemològic i ètic per fer de la democràcia un sistema de vida saludable i de cura?

Donada aquesta deriva de la democràcia urgeix defensar la democràcia de si mateixa i pensar la democràcia com a anàloga a la vida sosté D. Innerarity (Innerarity, 2020), amb els desafiaments que això implica: fer-la justa, apta per respondre a les necessitats humanes fonamentals, desarmar els circuits perversos del dany, aconseguir que totes les persones tinguin accés a les ciències, als béns culturals i naturals

comuns, disfruten d'experiències educatives durant tota la vida perquè els ciutadans siguin reflexiva i políticament competents per confrontar una societat de risc permanent. Les velles escoles ja no són capaces de promoure aprenentatges i tarannàs per a este propòsit (Calvo, 2017).

Democràcia–vida–aprenentatge és la tríada clau precisament per democratitzar i vitalitzar la pròpia democràcia, per fer-la convivencial. La tasca que ens desafia als ciutadans és explorar camins lluminosos en temps foscos¹², amenaçadors, incerts i no només a nivell de macrogovernança del planeta (transició climàtica, per exemple) sinó des de la nostra pròpia quotidianitat ferida, humiliada i vulnerada tant pels poders i dominacions visibles com per les subtils estratègies de les agències especialitzades en gestionar les nostres ansietats i les nostres precarietats, siga per les vies del disciplinament financer mundial, de l'ordre mèdic o de la tutela dels experts sacerdots del progrés (Illich, 2006).

La meua proposta recupera el que Alejandro Cussíánovich, educador peruà, assessor d'organitzacions de nens que demanen els seus drets i referent de l'educació popular llatinoamericana, anomena *pedagogia de la tendresa*, definida como una resposta a la condició humana devaluada dels xiquets, xiquetes i joves dels països de la nostra regió i estimulada pel protagonisme dels moviments dels xiquets i les xiquetes i de les dones organitzades per a defendre els seus drets socials i educatius (Cussíánovich, 2010). El que és notable d'esta proposta és que es planteja des d'una situació de recerca i de reconeixement de la incertesa que caracteritzen els processos de canvi social en el context global neoliberal, confiant en les ferramentes, la disposició i la capacitat reflexiva que es despleguen en l'educació popular de base comunitària i per extensió dels moviments socials que generen.

Assumeix que només una visió de complexitat i de mirada ecoeducativa permet destriar les condicions de l'exclusió social dominants i les vies de construcció de societats justes. La *tendresa* és la forma i el contingut d'una educació orientada a desenvolupar les capacitats d'acollir, reconèixer, vincular i cuidar en la societat, convocant els subjectes a viure l'experiència de relacionar-se amb altres des d'una posició de cerques de sentits comuns de vida i d'aprenentatge, des d'una "actoria social" amb continguts ecològics, no-patriarcal, no-autoritaris.

L'educació ciutadana a la base comunitària és aleshores, una educació de l'enllaç radical de l'acollida i de l'expansió de la vivència "comunitària"¹³. Esta proposta pedagògica (de l'alteritat) beu conceptualment a les fonts de les teories de la cura elaborades primerencament, des del camp feminista, per Carol Gilligan i altres pensadores i activistes (Gilligan 1993), problematitzant tant les condicions epistemològiques dominant de l'ètica política occidental que invisibilitzen–naturalitzen el dany moral, la humiliació, l'abús i la subordinació dels col·lectius, classes, minories relegades al silenci i la vulneració, el no reconeixement moral ni material del treball domèstic i el

per a la proposta d'una pedagogia sapiencial: el desenvolupament del potencial d'interiorització i de la consciència humana; el desenvolupament de processos humans creatius i d'autoorganització; l'enfortiment dels vincles comunitaris a la societat i la "comunió amb la comunitat general de vida a la Terra" (Hathaway, Boff, 2014). La pedagogia hàbil per aconseguir estos propòsits l'anomenen una pedagogia de la "saviesa en temps de crisi", que nosaltres resumim per als nostres fins declarar una "pedagogia sapiencial" en quatre consignes: aguditzar la intuïció i la sensibilitat per actuar de manera creativa i comunitària; mobilitzar cap a comunitats de cura i lluitar contra tot tipus de dany humà i ecosistèmic; construir alternatives comunitàries per confrontar crisis i incerteses (no a les prediccions apocalíptiques que paralitzen i porten a la desesperació!); el capitalisme, l'especulació, l'extractivisme, el patriarcalisme, l'antropocentrisme, la concentració de coneixements, la supèrbia experta i la uniformitat cultural patològitzen la vida comuna, cal aleshores organitzar comunitats polítiques saludables, biodiverses, no perjudicials (democràcies de la proximitat i de la cura, aliances ciutadanes contra el mal).

¹³ El 2013 vam conèixer, en castellà, el llibre del filòsof

i teòleg brasiler Hugo Assmann Placer i *Termura a l'Educació*, que, baix esta convocatòria desenvolupa els fonaments epistèmics i pedagògics “d’una societat aprenent” des de les anomenades “ciències de la vida” inspirades a les contribucions de Francisco Varela i Humberto Maturana (Assmann, 2013) i que pedagògicament desenvolupa lúcida i culturalment situada Francisco Gutiérrez des de Costa Rica i de gran impacte en la formació de les noves generacions d’educadors comunitaris, investigadors socioeducatius i docents en diversos països de la nostra regió (Gutiérrez, Prado, 2015).

¹⁴ Leonardo Boff ha ampliat els contorns de la política de la cura estructurant una agenda ètica global cura, que inclou una pedagogia ecològica, estratègies de superació sistèmica de les condicions subalternes que viuen els col·lectius subordinats i danyats per la pobresa i la marginalitat, els pobles indígenes, les comunitats camperoles, els “descartats” i vulnerats urbans i les minories estigmatitzades per les seves opcions religioses, de gènere o lingüístiques (Boff, 2002).

dels qui cuiden ancians i malalts, protegeixen minories religioses i culturals de la violència estatal, atenen els desplaçats i refugiats en “santuaris ciutadans” i brinden hospitalitat als “sense-llar”, entre altres accions “d’altruisme radical”¹⁴.

L’educació ciutadana, així fonamentada, es realitza baix diverses modalitats, preferentment a través de formes no escolars. En els fets, han de ser projectes socioeducatius de base comunitària que exerciten la Investigació-Acció-Participativa, per a sustentar reflexivament el sentit de l’obra i generar capacitats d’incidència ciutadana en les polítiques d’educació. A la manera de “motors ciutadanistes” (Villasante, 2020) configuren un moviment educatiu-territorial amb base comunitària (Torres, 2020):

- Promoure el coneixement de la història de les comunitats vulnerades i dels seus territoris, recursos i patrimoni natural i cultural, recuperant la memòria històrica de les seues lluites d’emancipació i creant capacitats per escriure-les i comunicar-les. Ciutadania i pedagogia memorial.
- Promovent que les comunitats s’aprofundeixin en formes col·laboratives de viure i educar-se per enfrontar els riscos i les incerteses de l’època, creant aliances contra el dany, la comunitària de la cura i un desenvolupament a escala humà. Pedagogia mancomunada o procomú.
- Promovent una educació centrada en la vida dels subjectes i en el desenvolupament de les seues capacitats per “llegir el món propi i aliè”, propiciant una lectura decolonial i crítica dels efectes de “control” i dominació de la globalització neoliberal. Justícia epistèmica.
- Creant capacitats per a la participació de les comunitats en la generació de formes democràtiques de govern local i nacional, a través de moviments ciutadans que treballen en xarxa, que practiquen una cultura de lideratge horitzontal i distribuït i de rebuig a tota forma de discriminació i humiliació. Lideratge procomú.
- Formant educadores de base capaces de facilitar les dinàmiques d’aprenentatge de persones i comunitats respectant les seues diversitats de gènere, ètnica, cultural i residencial, *etària* i amb un particular respecte als grups que són afectats per causa dels conflictes armats, les catàstrofes naturals, els efectes del canvi climàtic i les violències de gènere. Educadors aprenents.
- Ampliant baix formes neoescolars (escoles públiques-comunitàries gestionades des de moviments socials) i comunitàries (programes d’educació popular, educació ciutadana, educació no sexista, educació eco-política) els projectes educatius en temàtiques emergents i d’impacte a la vida quotidiana, laboral i ciutadana de les persones com les relatives a la transició climàtica, la cura comunitària dels béns naturals públics i el just i lliure accés als coneixements i tecnologies que enriqueixquen la vida saludable de les comunitats. Ciutadania educativa territorial.

Per concloure

Les condicions contradictòries de l'època de riscos i incerteses redefeixen les maneres de viure el temps humà i permet plantejar noves possibilitats de pensar i practicar l'educació ciutadana.

El plantejament central de la tesi de la societat de risc és que els riscos estan inserits a la mateixa societat i no podem buscar solucions als mateixos productors del risc. La societat es torna desconfiada davant de les dinàmiques que la constitueixen (Beck, 2019). La vida és vista com una amenaça, irromp l'experiència del que és incontrolat, del que és incert, la dependència, la vulnerabilitat, el desvaliment davant la contingència, l'exclusió. S'imposa la por, la societat esdevé més agressiva, fonamentalista, descreguda i enclaustrada en espais privats segurs.

Per a l'educació ciutadana enfrontar estes condicions d'època suposa dos principis:

- El primer és el principi de la reflexivitat, que planteja una altra forma de viure i educar-se, capaç d'actuar per a enfrontar la incertesa del risc, a través de l'enfortiment de xarxes i associacions "interpretatives" de ciutadans que restableixen amb l'Estat nous contractes d'igualtat (CEPAL, 2014) en els quals s'han de garantir drets socials fonamentals i desenvolupen institucions solidàries que situen com a valors de sustentació de la vida en comú la reciprocitat, la cura i allò comunitari.
- El segon és el principi de procura definit com la recuperació del sentit de la sol·licitud per l'altre i la solidaritat i la responsabilitat amb el gènere humà i el medi ambient. La procura es constitueix en un argument molt significatiu de l'educació ciutadana, ja que planteja l'exigència d'entendre-la com un procés de creació cultural.

Sent l'educació ciutadana una acció cultural, és pertinent preguntar-se com a la societat és possible capitalitzar el sentit ètic de la solidaritat, promoure una nova imatge de societat justa i obrir una porta a la reflexió sobre el significat actual de construir allò comú en una societat danyada.

Cal reconèixer que hui l'educació no pot ser aliena als processos de deconstrucció del que és dominant i nociu: el món global i també els espais escolars de l'educació es fan més incerts i es remouen amb el nous interrogants resultants de la consolidació d'una època d'incerteses i riscos. Les institucions educatives requereixen dosis més grans de reflexivitat, raonament, argumentació i, sobretot, orto praxis per explicar i donar sentit a allò que en un altre temps passat es donava per suposat. En alguns casos, la tendència ha estat cap a la tecnificació de l'educació; en altres casos, l'educació s'assumeix com una pràctica situada a l'àmbit de la cultura i per tant l'assumpte principal és reflexionar sobre el seu sentit actual i transformar-la en un camp vital-comunitari. Això exigeix elaborar nous mapes d'organització del coneixement sobre l'edu-

cació i els processos d'escolarització i identificar quin tipus de noves "disposicions" cal desenvolupar a les institucions que promouen l'acció educativa per generar respostes davant dels nous desafiaments i des de quines tradicions intel·lectuals i sabers locals podem crear els camins per desenvolupar noves maneres d'organitzar les trajectòries formatives de les persones i de les comunitats.

Referències bibliogràfiques

- DE LA ALDEA, *Cuidados en tiempos de descuido*. Santiago: LOM
- ARBIOL, Clara (2020). *La vida en el centre: escriure en temps d'estranyesa*, Quaderns d'Educació Contínua 43. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/QEC/article/viewFile/17311/pdf>
- ASSMANN, H. (2013). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. México: Alfaomega-Narcea.
- ARMSTRONG, K. (2018). *La gran transformación*. Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, Z. (2020). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: FCE.
- BECK, U. (2019). *La Sociedad del Riesgo*. Buenos Aires: Paidós
- BOFF, L. (2002). *El cuidado esencial*. Madrid: Trotta.
- CALVO, C. (2017). *Ingenuos, ignorantes, inocentes: de la educación informal a la escuela autoorganizada*. La Serena: Editorial de la Universidad de La Serena.
- COLLER, P. (2020), *El futuro del capitalismo*. Santiago: Debate.
- CORTINA, A. (2007). *Ética de la razón cordial*. Oviedo: Nobel.
- GUTIÉRREZ, F., PRADO, C. (2015). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. México: De la Salle Editores.
- CUSSIÁNOVICH, A. (2010). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre 'pedagogía de la ternura'*. Lima: INFEJANT
- ESQUIROL, J.M. (2018). *La penúltima bondad. Ensayo sobre la vida humana*. Barcelona: El Acantilado
- GILLIGAN, C. (1993). *In the different voices: Psychological theory and womens' development*. Cambridge: Harvard University Press.
- M. HATHAWAY M., BOFF, L. (2014). *El Tao de la Liberación. Una ecología de la transformación*. Madrid: Trotta.
- ILLICH, I. (2006). *La Convivencialidad*, en Obras Reunidas, México: FCE.
- ILLICH, I. (2006 A). *Némesis*, en Obras Reunidas, México: FC.
- ILLICH, I. (2016). *El trabajo fantasma*. Santiago: Ediciones Papel Calco.
- INNERARITY, D. (2018). *Política para perplejos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- INNERARITY, D. (2020). *Una teoría de la democracia compleja*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- INNERARITY, D. (2020 a). *Pandemocracia. Una filosofía de la crisis del coronavirus*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- JASPERS, K. (2017). *Origen y meta de la historia*. Barcelona: El Acantilado

- ORANGE, D. (2013). *El desconocido que sufre*. Santiago: Cuatro Vientos
- OSORIO, J. (2016). *Politización de la Diversidad: la Educación Intercultural Crítica desde los movimientos sociales que proyectan otros modos de vivir*. Educación Global Research 10. Disponible en: <http://educacionglobalresearch.net/egr1009/>
- OSORIO, J. (2018). *Educación comunitaria-popular y pedagogía de lo común: itinerarios, tensiones y huellas*, en Osorio, J. (Editor) (2018). *Paulo Freire entre Nos. A 50 años de la Pedagogía del Oprimido*. La Serena: Nueva Mirada Ediciones.
- OSORIO, J. (2018 a). *Educación popular de base comunitaria y pedagogía de lo común: memoria, trayectorias y desafíos*. Trenzar 1,1. Disponible en: <https://trenzar.cl/2018/11/03/ya-aparecio-el-n1-de-trenzar-revista-de-educacion-popular-pedagogia-critica-e-investigacion-militante/>
- OSORIO, J. (2019). *Nuevos paradigmas educativos e inteligencias pedagógicas arquétipicas: reflexiones sobre el “corazón de la educación”*. Revista Pensamiento Académico, 2 (1)
- OSORIO, J. (2020). *El proyecto comunitario de una pedagogía eco-reflexiva: itinerarios y desafíos*, en López de Maturana, S. (Editora). *Educando (nos) con las comunidades*, La Serena: Nueva Mirada Ediciones.
- OSORIO, J., RUBIO, G (2018). *Participación y Educación Ciudadana desde los movimientos sociales*. Revista Lusófona de Educación 42.
- OSORIO, J. (2020). *Hacer educación ciudadana. Sistematización del itinerario de un actor-autor*. Rivas: Universidad Internacional Antonio de Valdivieso.
- MAYOL, A. (2020). *Bing Bang. Estallido Social 2019*. Santiago: Catalonia
- MORENO, A. (2018). *Caos y Educación*. Santiago: JUNJI.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- PARRA, B. (2019). *Daño, resistencia y socorro mutuo*. Disponible en: <https://www.el-mostrador.cl/noticias/opinion/2019/10/04/dano-resistencia-y-socorro-mutuo/>
- PNUD (2012). *Desarrollo Humano en Chile. Bienestar Subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo*. Santiago: PNUD.
- RADISZ, E. (2016). *Malestar y destinos del malestar*. Santiago: Social-Ediciones
- RICARD, M. (2016). *En defensa del altruismo*. Barcelona: Urano
- RUIZ, C. (2020). *Octubre Chileno*. Santiago: Taurus
- SENNET, R. (2009). *El Artesano*, Barcelona: Anagrama
- DE SOUZA SANTOS, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO.
- TORRES, A. (2020). *Pedagogías emancipadoras e novos sentidos de comunidade na América Latina*. Cuadernos CIMEAC 10, 3. Disponible en: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/4913>
- VATTIMO, G. (2009). *Ecce Comu. Cómo se llega a ser lo que se era*. Buenos Aires: Paidós.

- VATTIMO, G., ZABALA, S, (2012). *Comunismo Hermenéutico*. Madrid: Herder
- VILLASANTE, R (2020). *De la educació popular a les democracies participatives*, Quaderns d' Educació Contínua, 43. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/QEC/article/view/17225/pdf>
- ZOJA, L. (2015). *La muerte del prójimo*. México: FCE.
- ZURITA, R. (2020). *Discurso en la ceremonia de entrega del Premio Reina Sofía de Poesía de 2020*. Disponible en: <https://www.revistaaltazor.cl/discurso-de-raul-zurita-en-la-entrega-del-premio-reina-sofia/>

Autonomia, innovació i transparència: miratges en la Universitat del Simulacre

Clara Arbiol González, Universitat de València



Al grau de Pedagogia, a la Universitat de València, on faig classe des de fa ja uns anys, m'ocupe de dues assignatures: “Els Subjectes, els Processos i els Contextos” de segon curs i “Investigació, desenvolupament i innovació del currículum” de tercer curs. En la primera pensem els elements –condicions històriques, experiències i relacions– que ens conformen com a subjectes, pensem la relació educativa com una pràctica d'acompanyament d'aquest procés de fer-se subjecte del món, pensem en com determinades condicions actuen com a narratives dominants, com a ordres que ens emmarquen i ens produeixen i com, la relació educativa pot esdevenir una pràctica d'acompanyament d'un procés de subversió; com pot l'educació i nosaltres com a docents, educadores, possibilitar processos de creació de contrarelats que desafien els ordres dominants, dirà Meirieu (1998) utilitzant les paraules de Paul Ricoeur és arriscar-se a eixir d'una mateixa per ser un altra diferent, transgredir els límits del que som. És també Meirieu qui m'ajuda a explicar com pense –i propose– la segona assignatura, la que té a veure amb el currículum. Si del que s'ha d'ocupar la pedagogia és de col·locar al centre de l'educació la relació del subjecte amb el món, i si la tasca docent no és fer de l'altre un objecte de la nostra intervenció sinó cuidar les condicions perquè l'altre pugui esdevenir subjecte del món, els propose pensar el currículum com eixa articulació de condicions que cuiden, encara que no garanteixen, el procés de subjectivació en els termes dels que parla Biesta (2017), una articulació que faci espai a la trobada, al diàleg, al conflicte i a la relació.

Poder pensar el currículum com a context, com a experiència que s'articula, com a ocasions en que sostenir el desig d'estar ahí i estar amb altres (de Vita, 2012). I pensar-ho no com un pla que s'aplica que seria contrari a tota idea d'experiència sinó com una articulació de temptatives des de les que viure i viure'ns. Utilitze el terme temptatives en el sentit que li dona Marina Garcés (2013) que front a la lògica del projecte s'erigeix com ama del seu temps, com un inici sense garanties, “que es a la vez insistente y necesaria” (96). Una temptativa que significa una nova manera d'articular el temps i l'espai (Jódar, 2007). Com podem pensar –analitzar, estudiar, investigar, desenvolupar– el currículum com, en primer lloc una composició, un text que permet l'emergència de subjectivitats¹. Com podem atendre i cuidar a aquesta articulació per tal d'obrir un espai del possible: *campo arriesgado, abierto a la exploración y recreación de lo inédito*. (Francisco Jódar, 2007:269).

¹ Treballam des de la proposta del Humanities Curriculum Project liderat per Lawrence Stenhouse i amb la proposta d'Integració Curricular que presenta James A. Beane.

² Lucía Gómez utilitza aquesta imatge de la cara B per donar nom als símptomes, als malestars que genera aquesta pràctica neoliberal i aquesta aparador institucional.

El que fem és ajudar-nos d'algunes propostes (Stenhouse, L: 1987; Beane, J.A: 2005) per tal de practicar aquesta articulació, una proposta que possibiliti l'experiència d'un currículum democràtic, quina experiència de composició curricular podem obrir amb les claus que hem treballat. La major part de les vegades, les preguntes que obrim a classe amb l'ajuda dels textos contrasten amb una experiència escolar en que no s'han sentit subjectes amb capacitat de veu, d'agència. Una experiència en que el currículum (prescrit) era l'excusa per tal de sostenir continguts i pràctiques on no hi havia espai per a la problematització, ni per a la vida, i també com a excusa per a una pràctica avaluadora homogeneïtzant i penalitzadora. El que em preocupa és que la experiència a la universitat no dista gaire, va per un camí semblant, tot i que amb una diferència que em sembla rellevant: la contradicció constant en la que es troben perquè la distància entre els discursos i les pràctiques és palesa, entre el que se'n diu i el que vivim, perquè en la universitat de la qualitat i l'excel·lència hi ha una cara B² (Lucía Gomez, 2022). La universitat aparador genera un escenari de simulació, on, estudiants i docents, ens veiem abocades a construir una imatge (recollint evidències, generant dades) del que fa la universitat, que no coincideix amb el que fem ni amb el que (ens) passa a la universitat.

Provaré, en aquest text, de mostrar alguns fils amb els que pensar l'experiència del simulacre, especialment en els graus en que formem mestres i educadores: els estudis de Pedagogia, Educació Social i Magisteri. Me pregunte per la formació democràtica de les educadores i educadors: quin sentit de participació, de decisió, de llibertat i responsabilitat educativa i política poden experimentar en la seua formació, quines són les claus que sostenen la construcció del seu saber pedagògic. Per a fer-ho intentaré resseguir tres fils que actuen com a imatges: la consolidació de la figura de l'estudiant autònom i la precarització de les condicions; la relació amb el saber des de la superficialitat afavorida pel discurs de la innovació i la relació amb l'estudiantat des de la lògica clientelar cristal·litzada en la elaboració de les guies docents. En aquest present de la carreta individual i de l'activitat, pensar i fer-ho amb altres és una pràctica de resistència necessària. Aquestes qüestions naixen de pensar les classes, de pensar-les junt amb les estudiants i de pensar amb altres companyes sobre les classes i la universitat, en aquest sentit, el treball del col·lectiu Indocentia que porta anys problematitzant els processos de neoliberalització de la universitat ha resultat imprescindible per a poder fer aquesta lectura. Al 2018, a propòsit de la preparació de l'oposició per accedir a la plaça que ocupe vaig iniciar una reflexió al voltant del que ha significat la reforma que coneixem com a Pla Bolonya en la vida i les subjectivitats universitàries i d'això voldria també donar conte en aquest text. Finalment, junt amb les companyes Emma Quiles i Ester Caparrós vaig poder pensar el 2020, el pes de la lògica de la qualitat en el procés de degradació de la relació de cura en la universitat.

1. En la era de l'aprenentificació: estudiants autònoms i docents facilitadors

El Reial Decret 1125/2003, de 5 de Setembre estipula el sistema europeu de crèdits, els sistema de qualificacions de les titulacions universitàries i la seua validesa en tot l'estat. En l'adaptació als graus en el nostre context calgué adaptar la dedicació docent a les diferències en la concepció del crèdit i de la mesura. El crèdit ECTS representa 25 hores de treball per a l'estudiantat, d'aquestes vint-i-cinc només una part s'esdevé a l'aula, perquè inclou treball autònom per part de l'estudiantat (estudi, preparació de treballs, consulta de materials, resolució d'exercicis) i altres formes de presencialitat (assistència a seminaris i activitats programades, tutorització) diferents a la trobada a l'aula que deixarà de ser l'únic escenari formatiu. La consolidació del crèdit ECTS suposa un increment del treball per part de l'estudiantat. Passem així d'una unitat de mesura docent perquè indicava les hores lectives, a una mesura que es centra en l'estudiantat. Es trasllada la dedicació de la figura docent a la de l'estudiant, hi ha un traspàs de responsabilitat en tant que l'estudiantat és presentat en aquesta mesura com a un subjecte autònom, responsable de la seua formació, constructor del seu aprenentatge. S'introdurà la fórmula de "l'aprenentatge centrat en l'estudiant". Biesta (2017) inscriu a aquests discursos (i pràctiques) en el que anomena l'era de l'aprenentificació. Un procés en que el discurs de l'aprenentatge (buidat de sentit i conseqüentment de posició) desplaça el caràcter relacional de l'educació per construir dinàmiques individuals i individualistes. He triat la figura de "l'estudiant autònom" per exemplificar aquesta deriva individualitzadora de la pràctica educativa a la universitat, una deriva que, en la línia del simulacre, també amaga una cara b.

Al 2008 assemblees d'estudiants ocuparen les facultats contra el *pla Bolonya*, en el manifest que van escriure ja alertaven de les dificultats de les estudiants per compaginar estudis i treball. Al llarg d'aquests cursos, des de l'increment de les taxes i del volum de treball, he assistit l'abandonament per part d'estudiants, tanmateix em pregunte si no hauríem de parlar d'expulsions més aviat. Les condicions en les que moltes famílies estan vivint ara mateix fa que estudiar a la universitat esdevinga difícil, si a més afegim l'exigència de temps que implica i de la que parlaré posteriorment, moltes estudiants no poden seguir les assignatures amb regularitat i treballar per tal de tenir un suport econòmic. Alhora, la universitat promou tot d'activitats i discursos alineats amb el procés de mercantilització de la vida, amb lògiques neoliberals tant sospitoses com el foment de l'ocupabilitat o la promoció de l'empreniment (Gómez, 2022). Tenim estudiants amb vides precàries, amb treballs precaris a qui hem de motivar perquè esdevinguin la seua pròpia marca, que optimitzen les seues oportunitats i que es convertisquen, al cap i a la fi en empresàries d'elles mateixes³.

En aquest "nou paradigma", la necessitat d'estudi, la lectura, la curiositat és substituïda per una sort d'activitats que aniran recollint degudament en els portafolis

³ Per entendre millor com funciona aquest mandat d'esdevenir "empresàries de si" es pot consultar Jódar (2007), Indocentia (ref) i un treball de recerca, brillant des del meu punt de vista que analitza des de l'experiència de ser estudiant, es tracta del Treball Final de Màster de Ana Belén Lázaro Lázaro "Gubernamentalidad neoliberal y reconfiguración subjetiva: cómo las mujeres de clase trabajadora habitan la universidad-empresa".

⁴ En aquest sentit, la crisi sanitària viscuda arran de la COVID-19 i les restriccions que van acompanyar, van suposar un increment de la virtualitat modificant així les relacions (Caparrós, Quiles i Arbiol, 2020), un cop asolida la “nova normalitat” però aquestes formes virtuals de relació sembla que s’han establert i que seran difícils de restablir.

que lliuraran per donar evidències del seu treball autònom. D'altra banda aquest desplaçament (de la docència a l'aprenentatge) té implicacions en la relació i en la pràctica docent. L'aula deixa de ser l'únic escenari formatiu per deixar pas a altres que poden ser presencials com ara conferències, seminaris, grups de treball o de pràctiques o no presencials com la mediació de l'Aula Virtual⁴, el treball fora de l'aula de les estudiants o els estudiants o les altres “oportunitats” d'aprenentatge que en aquesta era esperen en qualsevol indret a un subjecte en continua formació. Les modalitats en que s'ha traduït aquest desplaçament són diverses com diverses són les implicacions, però em sembla que és important assenyalar una alerta, a mode de les que ens proposa Meirieu (2008), que té a veure amb la pèrdua del component relacional que radica en la pràctica docent. Em sembla important pensar també en el temps de relació, de presència, és un temps de mediació al que, com a docents, no podem renunciar. En la retòrica al voltant del que s'ha anomenat com un “canvi de paradigma en la universitat” la figura docent passa de ser una figura de transmissió a ser una guia en l'aprenentatge quan no una mena de *coach*, un preparador personal. El que en aquestes imatges s'oblida és que no podem deslligar qui som de què ensenyem, de que el que posem en joc a l'aula (a l'escola i també a la universitat) és una experiència de relació amb el món i amb el saber, i això només es pot fer en relació. Em sembla també important no deixar d'assenyalar les condicions en què aquesta retòrica s'emmarca: ràtios elevades i una manca de temps cada cop més angosant.

Tanmateix, aquesta figura de l'estudiant autònom, al que es convida a autogestionar-se, conviu amb tot de mecanismes de direcció (de Vita, 2006) que acaben per infantilitzar-los.

2. La impossibilitat d'una relació lliure amb el saber: acceleració, superficialitat i desarrelament

El punt anterior l'acabava amb les condicions de temps, el temps és el que ens falta, cada cop més. L'organització dels plans d'estudis en graus i postgraus i la reducció de les llicenciatures com Pedagogia a quatre anys de formació ha suposat un canvi en el temps. Tenim un temps cada cop més concentrat i això dificulta la possibilitat de que ens passe alguna cosa. Antonia de Vita (2010) dona conte de la distància entre la universitat que ella visqué com a estudiant i la que viu com a professora i és una vivència que podem compartir moltes de nosaltres, en el meu cas també visc molta diferència entre una i altra vida, entre la universitat en la que vaig estudiar i la universitat en la que faig classes: *La alienación del tiempo la he sentido en los últimos años como la verdadera pérdida de la universidad en la que enseño ahora, en comparación con la misma universidad que conocí y a la que asistí cuando era estudiante.* (84) El temps no està, i aquesta manca de temps és una, diu Antonia de Vita, de les fonts d'alienació de la universitat que vivim. A mi me falta el temps. Les classes

les visc com una carrera, en la que intente que aquesta angoixa no traspasse el temps de l'aula, però les estudiants i els estudiants també estan immersos en aquesta dinàmica d'hiperactivitat i rapidesa. Això encara ho visc amb més dificultat quan el que posem en joc a classe és una relació amb el saber que no es guia per la lògica del tenir sinó per la d'un intent de (re)creació i això necessita temps, necessita d'un temps detingut. Un temps que en cap cas és el dels cursos de les assignatures: un quadrimestre que queda en tres mesos, una concentració de sessions i poc espai que no estiga saturat per poder fer lloc al que va emergint. Junt amb la reducció del temps que compartim a l'aula i el que tenim per acompanyar, preparar i deixar-nos afectar pel que en ella s'esdevé, ens trobem que el temps que sí tenim es troba saturat. Una saturació afavorida per les exigències del discurs que envoltava tota la reforma dels plans, un discurs sobre com ensenyar i aprendre a la universitat basat en la innovació. I sostingut, podríem dir, en la negació: d'una banda del passat, perquè s'apropia de propostes que en algun moment van esdevenir crítiques –amb una proposta formativa centrada en el contingut, amb classes fonamentalment explicatives on no hi havia espai al diàleg ni la discussió, espais autoritaris– buidant-les del seu sentit històric, reivindicacions que les pedagogies lliures, alternatives i diferents sostenen però des d'una altra lectura del món, des d'una altra experiència del saber i de la relació. Es tracta, aquí, d'una apropiació neoliberal de posicions crítiques (Jódar, 2007) que apareixen reproduint justament el que criticaven. Però que paradoxalment, apareixen com a enemigues del que és anterior, de tot allò que representaria, en aquest marc, el passat. Així, queda poc espai a la memòria, a recuperar un llegat, a pensar la nostra relació amb allò anterior, amb la tradició per exemple, d'una pedagogia crítica, d'un saber pedagògic crític en nom d'una apel·lació a la novetat sense origen. D'altra banda, en el discurs de la innovació hi ha una negació del que és, una negació del present. Tot el que té sentit està en el futur que se presenta. En aquesta lògica de la implementació aquestes són accions que es presenten desarrelades perquè no parteixen de l'intercanvi amb el món (Zamboni, 2004) ni amb qui ha de sostenir-les (Blanco, 2005), perquè això només es pot fer en primera persona. Un discurs de la innovació que travessa la vida a les escoles i a la universitat, que presenta el canvi com l'únic vàlid en la pràctica educativa, el canvi i la innovació com una lògica de la continua novetat sense vincles ni arrelaments i un discurs al voltant de la possibilitat de reproduir aquestes pràctiques innovadores que representa tota una declaració al voltant de la pràctica educativa: èxit, tecnificació i replicabilitat.

La concentració del temps, l'increment de tasques i aquest discurs de la innovació han fet de l'aula un espai on s'hi va a “fer coses”, un espai dominat per l'activitat. A l'aula, hem de ser actives i dinàmiques, no aturar-nos. Sovint em sent com si la meua tasca fos la d'entretenir i no la d'ensenyar, anar inventant constantment estímuls per mantenir la motivació de l'alumnat. Al llarg d'aquests cursos he pogut veure com cada

⁵ Per poder aprofundir en com els dispositius avaluadors ens conformen, es pot consultar: Gómez, Jódar i Bravo (2015) i Indocentia (2017)

cop costa més obrir espais d'atenció, espais de silenci, de lectura, de pensament que tenen un altre ritme, més pausat, més lent. Pràctiques que no tenen un resultat immediat i que per tant, no poden competir en el moment de la immediatesa i el presentisme. Pràctiques, altrament, que aquesta retòrica de la innovació ha relegat a la categoria de metodologies obsoletes, tradicionals, no participatives, autoritàries, avorrides. Com apuntava abans, quan ensenyem, ensenyem també una relació amb el saber, la que hem pogut construir i som capaces de sostenir a l'aula. Cada cop més, aquesta relació està mediada per la instrumentalització, el saber, el coneixement, deixen de tenir sentit per ser un mitjà en el mercat de producció acadèmica: les acreditacions del professorat⁵, la competitivitat, l'obligació de publicar i les condicions en les que es produeixen les publicacions... Com podem sostenir a l'aula, com a docents una relació amb el saber lliure de la rendibilitat. Com podem fer que aquesta lògica no traspasse a l'aula, a les relacions amb el saber, amb les relacions entre les docents i les estudiants.

3. La relació amb les estudiants des de la lògica clientelar: alumnes satisfets, docents protegits

Aquesta lògica instrumental traspassa les relacions, ens traspassa: relacions marcades per la mesura i l'interés instrumental. D'una banda la construcció de la carrera docent en termes de producció i acumulació de mèrits desplaça la tasca docent del centre, en aquesta cursa contra el temps les classes és el que queda sense atendre, el que posposem per quan, en el millor dels casos, tinguem millors condicions. Les classes ja no són l'element que centra la nostra professió (Ávila, Ayala i García, 2018) quan no esdevenen una mena de càrrega en aquest procés de construcció individual de si que és la carrera docent i que, paradoxalment, premia amb la reducció d'hores de docència el disciplinament de la recerca (Indocentia, 2017). Aquest detriment del temps de dedicació a la docència s'acompanya de la lògica de la instrumentalitat en els diferents àmbits, així, les estudiants i els estudiants també es troben amb la concepció de la universitat com un espai on obtenir bens d'inversió (Santos Ortega, Muñoz-Rodríguez i Poveda Rosa, 2015). Aquest mateix estudi constata el creixement de nombre d'impugnacions de qualificacions, i amb això ha crescut un discurs de la por en relació a l'avaluació que utilitza els significats del món empresarial i de la relació clientelar per parlar-nos de la nostra responsabilitat docent. En aquest sentit, l'al·lusió a les guies docents com a contracte és un bon exemple de com el discurs de la transparència i la qualitat es construeix en relació a la por a l'altre, i la referència als qüestionaris d'avaluació de la docència per a l'alumnat com a "enquestes de satisfacció" donen compte de la lògica clientelar. Les estudiants esdevenen clientes i clients a qui cal satisfer, en la línia de la retòrica de la innovació: motivació i novetat constant. I clients de qui ens hem de protegir amb un contracte on establir les condicions d'una relació que, malgrat tot, no es pot controlar ni predir.

Crec que la imatge de les guies docents ens permeten mostrar com opera aquesta lògica del simulacre. Les guies són un document on es presenten les diferents assignatures que formen part d'un grau, són unes fitxes que recullen, entre d'altres qüestions identificatives com el nombre de crèdits, el professorat responsable i un breu resum; les competències corresponents a l'assignatura; els resultats d'aprenentatge esperats; els continguts; el volum de treball que correspon a l'estudiantat i com es distribueix (treball autònom, preparació de tasques; pràctiques a l'aula...); la metodologia docent; l'avaluació (és a dir, quines tècniques s'utilitzaran) i un recull de les referències de l'assignatura, dividides en bàsiques i complementàries.

Les guies docents responen a un reclam de transparència davant l'estudiantat, quan es matriculen han de tenir la informació de com seran les assignatures per poder elegir; i mentre les estiguen cursant; han de poder saber -en tot moment- quines són les condicions; les guies docents esdevenen així una sort de contracte amb el que les docents queden "cobertes" davant de possibles impugnacions, les estudiants clients que en qualsevol moment poden generar problemes amb la seua insatisfacció i l'avaluació un exercici de negociació on la mesura desplaça el sentit formatiu. El dret a la informació i la transparència són arguments que sostindríem, tanmateix en la experiència de la universitat simulacre, els hem de problematitzar. En primer lloc, tenir la informació de com seran les assignatures no ajuda gaire a triar-les si pensem que, en el cas dels graus als que ens referim les assignatures són obligatòries, i no és fins al quart curs on tindran un marge d'elecció perquè part dels crèdits que cursen són amb assignatures optatives. D'altra banda, en educació sabem que allò que programem no sempre és el que s'esdevé, normalment el que fem, contínuament i si hi fem espai, és desprogramar per tornar a planificar. En definitiva, tenim clar que *el mapa no és el territori*. I que cap document podrà definir, prèviament l'experiència d'un curs. Afortunadament. El problema –pedagògic– és que aquest document, amb els seus formats, està conformant una manera de pensar i d'organitzar les assignatures. Una forma de pensar la relació educativa i l'experiència d'ensenyar i aprendre, quan per exemple, demana que formulem "resultats d'aprenentatge" en un exercici de reducció (Masschelein i Simons, 2014). Aquest format és igual per a totes les assignatures dels diferents graus de la universitat de valència, així el format és independent de l'àrea de saber. No només està en joc una forma de control de la pràctica docent, també de la relació amb el saber. D'altra banda, les condicions en les que s'elaboren les guies conformen les possibilitats d'aquest espai, les diferents professores que impartim els grups de les assignatures hauríem de poder crear un espai per a trobar-nos, pensar l'assignatura, arribar a acords que no alteren el que està establert en els documents que despleguen els plans d'estudis i elaborar conjuntament, col·legiadament ens diuen, les guies. Però el calendari que s'estableix per tal de fer el procés d'actualització d'aquests documents en l'aplicació corresponent, és anterior al procés d'elec-

ció i assignació de docència, de forma que de vegades elaborem guies d'assignatures que no impartirem. Així, ens aboquen a una pràctica cínica en que diguem una cosa però fem una altra. Construïm un simulacre de transparència i informació que no es correspon amb la realitat, ni pretenem que es corresponga perquè creiem en l'emergència de l'experiència educativa.

Conclusions

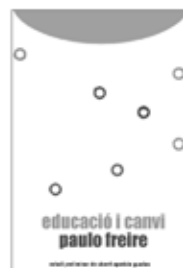
Pensar l'experiència de vida (democràtica) a la universitat neoliberalitzada, necessita de la problematització, del qüestionament, d'un mecanisme de desvetllament de les lògiques que es sostenen. I que si no ens preguntem, si no les interroguem, ens arrossegueu i ens convencen que és una bona pràctica; així ha esdevingut amb un discurs de la innovació que afavoreix una relació superficial i instrumental amb el saber, un discurs que menysprea l'estudi en nom d'una suposada creativitat; un discurs de la transparència que permet pràctiques de control de la pràctica docent i de les experiències a les aules; un discurs de la qualitat i l'excel·lència construït al voltant de la figura de l'estudiant autònom, gestor del seu propi aprenentatge, flexible, emprenedor i amb capacitat d'iniciativa; que genera entre les estudiants, malestar, relacions de competitivitat i que obvia les condicions, atribuint la precarietat, la dificultat, el cansament a una mala organització personal i no a una situació de precarietat material i relacional en que estem vivint. Una experiència de vida democràtica, ha de ser capaç de posar en evidència el simulacre, de desvetllar-lo.

Referències bibliogràfiques

- BEANE, J. A (2005) *La integración del currículum*. Madrid. Morata.
- BIESTA, G. J. J. (2017) *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. SM
- BIESTA, Gert (2016) "Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro" a *Pedagogía y Saberes*. Núm 44. Pàgines 119-129.
- BLANCO, Nieves (2005) Innovar más allá de las reformas: Reconocer el saber de la escuela. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 3, Núm 1. Disponible a http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Blanco.pdf
- CAPARRÓS MARTÍN, Ester, QUILES FERNÁNDEZ, Emma, ARBIOL GONZÁLEZ, Clara (2020) De la universidad del derecho y la calidad hacia una universidad del cuidado *Argonautas*. *Revista de Educación y Ciencias Sociales* Vol 10. Núm 15. Disponible a: <https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/revistas/index.php/argonautas/issue/view/3/3>
- DE VITA, Antonia (2012) *La creación social. Relaciones y contextos para educar*. Barcelona: Laertes.

- GARCÉS, Marina (2013) *Un mundo común*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- GÓMEZ, Lucía (2022) Universidad y neoliberalismo: cuando la igualdad se convierte en marca. A *Galde*. Núm 37. Disponible a: <https://www.galde.eu/es/universidad-y-neoliberalismo-cuando-la-igualdad-se-convierte-en-marca/>
- GÓMEZ, Lucía; JÓDAR, Francisco y BRAVO, M. Jesús (2015). Gubernamentalidad neoliberal y producción de conocimiento en la universidad: genealogía de una configuración subjetiva. *Universitas Psychologica* Vol 14, Núm 5 Pàgines 1735-1750
- INDOCENTIA (2017) Disciplinar la investigación, devaluar la docencia: cuando la Universidad se vuelve empresa. Disponible a: https://www.eldiario.es/interferencias/disciplinar-investigacion-devaluar-docencia-universidad_132_4146167.html
- JÓDAR, Francisco (2007) *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes.
- MEIRIEU, Philippe (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- SANTOS ORTEGA, Antonio; MUÑOZ-RODRÍGUEZ, David y POVEDA ROSA, María (2015) En cuerpo y alma. Intesificación y precariedad en las condiciones de trabajo del profesorado universitario. *Arxiu Arxiu de ciències socials*. Núm 32, pàgines 13-44
- SIMONS, Marten i MASSCHELEIN, Jan (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- STENHOUSE, Lawrence (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata
- ZAMBONI, Chiara (2004) Acción e inaudito en la políticas de las mujeres. *Duoda*. Núm 27, pàgines 33-47.

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



CONFINTEA VII. Marc d'Acció de Marràqueix. Aprofitar el poder transformador de l'aprenentatge i l'educació d'adults



Institut per
l'Aprenentatge
al Llarg de Tota la Vida

Traducció: Iolanda Corella Llopis i Marta Malet Carol



Preàmbul

1. Nosaltres, els representants de 142 Estats Membres de la UNESCO, i representants de les organitzacions de la societat civil, interlocutors socials, agències de les Nacions Unides, organismes intergovernamentals, joves i el sector privat, ens hem reunit a **Marràqueix, Regne del Marroc**, i en línia, **del 15 al 17 de juny de 2022**, per a participar en la Setena Conferència Internacional d'Educació d'Adults (CONFINTEA VII). La conferència es du a terme durant una pandèmia que ha afectat profundament els sistemes educatius de tot el món, inclòs l'aprenentatge i l'educació d'adults (AEA).
2. Ens reunim per a fer un balanç dels importants desafiaments i progressos realitzats en matèria de l'AEA des de la CONFINTEA VI en 2009, i per a establir un full de ruta per a l'avanç de l'AEA durant els propers 12 anys, cap a 2030 i més enllà.
3. Recordem les **fites de la CONFINTEA VI**, incloent la del reconeixement –en el Marc d'Acció de Belém (MAB) de 2009– de l'AEA com un element essencial del dret a l'educació, i la identificació de cinc àrees d'acció per a l'AEA, que continuen sent rellevants hui en dia: política; governança; finançament; participació; inclusió i equitat; i quali-

tat. També destaquem el valor de l'Informe Mundial sobre l'Aprenentatge i l'Educació d'Adults (GRALE, per les seues sigles en anglés) de la UNESCO que, per mandat del MAB en 2009, ha supervisat periòdicament l'evolució de l'AEA.

4. Amb el suport de les dades del GRALE, reflexionem sobre els **principals esforços mundials en la promoció d'AEA i de l'aprenentatge al llarg de tota la vida des de 2009**. Aquests inclouen el compromís de la comunitat internacional amb l'Agenda 2030 per al Desenvolupament Sostenible i els seus Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS), un major reconeixement per part de la comunitat internacional sobre la necessitat de promoure l'aprenentatge al llarg de tota la vida, com l'exemplifica el ODS 4 “garantir una educació de qualitat inclusiva i equitativa i promoure oportunitats d'aprenentatge al llarg de tota la vida per a tothom”, l'informe de la Comissió Internacional sobre els Futurs de l'Educació, la millora del seguiment mundial de l'AEA a través dels cinc GRALE, l'Informe de Seguiment de l'Educació en el Món (GEM, per les seues sigles en anglés) i altres iniciatives, inclosa l'Aliança Mundial per a l'Alfabetització en el Marc de l'Aprenentatge al Llarg de Tota la Vida (GAL, per les seues sigles en anglés) i les mesures adoptades per a la integració de l'AEA en l'agenda i l'arquitectura mundial de l'educació. Per tant, un enfocament basat en els drets ha de guiar l'aplicació del Marc de Marràqueix.
5. Subratllem l'impacte estructural a llarg termini de la **pandèmia de COVID-19** i els seus efectes contrastants sobre l'AEA. La pandèmia ha atret una atenció addicional sobre la necessitat que els governs i les comunitats desenvolupen i apliquen estratègies per a l'adquisició de coneixements, habilitats i competències i polítiques d'aprenentatge que facen costat als joves i als adults per a fer-li front a l'efecte d'aquesta crisi. També ressaltem la necessitat de crear estratègies tant per a l'aprenentatge com per a la millora d'habilitats professionals, fonamentals per a satisfer les necessitats canviants de les societats i del món del treball, provocades especialment per les transicions ecològiques i digitals.
6. Recordem l'**Agenda 2030 per al Desenvolupament Sostenible**, adoptada per l'Assemblea General de les Nacions Unides (ONU) en 2015, i ens comprometem a aconseguir els 17 ODS. Reconeixem que l'aprenentatge al llarg de tota la vida és fonamental per als 17 objectius i, com a dimensió central de l'aprenentatge al llarg de tota la vida, l'AEA és clau per a la seua consecució. Reafirmem especialment el nostre compromís amb el ODS 4, mitjançant el qual els Estats Membres s'han compromés a “garantir una educació de qualitat inclusiva i equitativa i a promoure oportunitats d'aprenen-

tatge al llarg de tota la vida per a tots i totes”. Recordem la **Declaració de Berlín sobre l'Educació per al Desenvolupament Sostenible**, adoptada al maig de 2021, i convidem els estudiants adults a contribuir amb l'assoliment de les seues 16 recomanacions. També reconeixem l'informe de la Comissió Internacional sobre els Futurs de l'Educació (UNESCO, 2021), *Reimaginar junts els nostres futurs: un nou contracte social per a l'educació*, que afirma el dret a una educació de qualitat al llarg de tota la vida i subratlla el poder transformador de l'educació per a construir un futur sostenible.

7. Donem suport fermament a la crida de la Comissió per a garantir “la igualtat de gènere i els drets de tothom” en i a través de l'aprenentatge i l'educació d'adults, tot reconeixent que les normes de gènere poden afectar a la capacitat dels educands per a participar eficaçment en l'educació. L'aprenentatge i l'educació d'adults que transformen les relacions de gènere han de ser integrals, holístiques i intergeneracionals i reunir els actors de l'educació amb sectors com la salut, la protecció i la justícia.
8. Donem suport a la **Recomanació sobre l'Aprenentatge i l'Educació d'Adults (RALE**, per les seues sigles en anglés), adoptada per la Conferència General de la UNESCO en 2015, incloent la seua definició d'AEA¹ i la identificació de tres camps clau d'aprenentatge: alfabetització i competències bàsiques; educació contínua i competències professionals; i educació liberal, popular i comunitària i competències ciutadanes.
9. Reafirmem que l'AEA és un component clau de l'**aprenentatge al llarg de tota la vida**², i assenyalem que les polítiques i pràctiques de l'AEA s'apliquen a una àmplia gamma d'edats, nivells educatius, espais i modalitats d'aprenentatge, i reconeixem que l'aprenentatge al llarg de tota la vida és el principal motor d'una societat de l'aprenentatge en diferents nivells, que involucra a individus, famílies, organitzacions, llocs de treball, barris, ciutats i regions.
10. Recolzem fermament que l'educació, incloent l'AEA, és un dret humà fonamental, un compromís que és crític per a entendre i emmarcar l'educació com un esforç públic i un bé comú, com ho afirma la Comissió Internacional sobre els Futurs de l'Educació.
11. També reconeixem les contínues, riques i diverses contribucions de la **comunitat internacional d'AEA**, tot incloent als actors governamentals i als no governamentals, per la seua contribució a l'organització de la CONFINTEA VII, així com a les conferències preparatòries regionals i subregionals, els documents finals de les quals, juntament amb el MAB, l'informe de revisió intermèdia de la CONFINTEA VI de Suwon, el GRALE, el RALE i l'informe *Reimaginar junts els nostres futurs* de la UNESCO, han servit de base per a aquest marc d'acció.

¹ L'educació d'adults és una component essencial de l'aprenentatge al llarg de tota la vida. Comprén totes les formes d'educació i aprenentatge que tenen per objecte el fet de garantir que tots els adults participen en les seues societats i en el món del treball. Denota el conjunt de processos d'aprenentatge, formals, no formals i informals, mitjançant els quals les persones considerades com a adultes per la societat en la qual viuen, desenvolupen i enriqueixen les seues capacitats per a viure i treballar, tant en el seu propi interès com en el de les seues comunitats, organitzacions i societats. L'aprenentatge i l'educació d'adults impliquen activitats i processos sostinguts d'adquisició, reconeixement, intercanvi i adaptació de capacitats. Atés que els límits de la joventut i l'edat adulta són canviants en la majoria de les cultures, en aquest text el terme “adult” denota a totes aquelles persones que participen en l'aprenentatge i l'educació d'adults encara que no hagen assolit l'edat legal de la maduresa”. (Recommendation on Adult Learning and Education, 2015, p. 6 – Recomanació sobre l'aprenentatge i l'educació d'adults).

² En essència, l'aprenentatge al llarg

de tota la vida es basa en la integració de l'aprenentatge i la vida, i abraça activitats d'aprenentatge per a persones de totes les edats (infants, joves, adults i ancians, xiquets i xiquetes, dones i homes) en tots els contextos de la vida (família, escola, comunitat, lloc de treball, etc.) i mitjançant una varietat de modalitats (formal, no formal i informal) que, en conjunt, satisfan una ampla gama de necessitats i demandes d'aprenentatge. Els sistemes educatius que promouen l'aprenentatge permanent adopten un enfocament holístic i sectorial que implica a tots els subsectors i nivells per a garantir l'oferta d'oportunitats d'aprenentatge per a totes les persones". (Marc d'Acció Educació 2030, UNESCO 2015 p. 30, nota a peu de pàgina 5.)

12. En un moment en què les societats es veuen amenaçades per l'augment del fanatisme i l'extremisme violent, la creixent desconfiança en la ciència i l'augment de les desigualtats dins dels països i entre ells, l'AEA pot constituir una poderosa resposta política per a consolidar la cohesió social, millorar el desenvolupament de les competències socioemocionals, assegurar la pau, enfortir la democràcia, millorar l'enteniment cultural, eliminar tot tipus de discriminació i promoure la convivència pacífica i la ciutadania activa i global.
13. Ens comprometem a promoure les recomanacions d'aquest Marc d'Acció de Marràqueix com a part integrant de la pròxima Cimera per a la Transformació de l'Educació al setembre de 2022. Recordem la importància d'aquest Marc, que servirà de document de referència per a la Cimera.

Principis i àrees prioritàries

14. Promoure l'AEA des d'una perspectiva d'aprenentatge al llarg de tota la vida: Si bé es reconeix que les àrees prioritàries del Marc d'Acció de Belém continuen sent pertinents, l'ODS 4 ofereix una oportunitat única per a posicionar l'AEA com a un component clau de l'aprenentatge al llarg de tota la vida que contribueix al desenvolupament sostenible i a la promesa de pau que resideix en la constitució de la UNESCO.
15. Construir un nou contracte social: Inspirat en les conclusions i propostes de *Reimaginar junts els nostres futurs*, l'AEA desenvolupa un paper clau en la creació de respostes humanistes basades en els drets humans, les societats democràtiques, els principis ètics, la mobilització de la intel·ligència col·lectiva i un diàleg obert informat basat en el coneixement interdisciplinari.
16. Malgrat els notables avanços aconseguits en les últimes dècades, fins i tot en l'alfabetització de les dones, molts països continuen lluitant per assolir nivells adequats d'alfabetització, inclosa la digital, i per salvar la considerable bretxa de gènere. En 2021, més de 770 milions d'adults mancaven de coneixements bàsics de lectura i escriptura, dels quals tres de cada cinc eren dones (UIS). Els beneficis de l'alfabetització per als individus, les famílies, les comunitats, les societats i el planeta estan ben documentats, per la qual cosa l'alfabetització d'adults ha de rebre suficient atenció política i suport financer.
17. Alliberar el potencial de l'aprenentatge i l'educació d'adults per a l'acció climàtica: El canvi climàtic representa una enorme amenaça per a la humanitat i per a altres espècies. Ens impulsa a qüestionar els actuals models de producció i consum, a inventar noves indústries i a acceptar la responsabilitat moral per les generacions futures, tot reconeixent que la cura del pla-

neta ha de convertir-se en un imperatiu mundial. Per tant, l'educació sobre el clima ha d'integrar-se als sistemes d'aprenentatge al llarg de tota la vida. L'AEA ha de formar part d'aquesta transformació verda. Permet que els joves i els adults compreguen el problema, els sensibilitza i els dota dels coneixements i de la capacitat d'acció necessaris per a adaptar-se al canvi climàtic i contrarestar-lo, així com per a desenvolupar la resiliència i la capacitat de transformació. L'AEA pot desenvolupar un paper important en l'apoderament dels ciutadans adults i majors perquè es convertisquen en models per als infants i en agents de canvi a nivell local, nacional i mundial. L'aprenentatge comunitari i l'educació per a la ciutadania són factors clau per al desenvolupament sostenible, inclòs el desenvolupament rural, i per a crear consciència sobre l'impacte del canvi climàtic. A més, les pròpies institucions d'AEA poden actuar com a models de transició verda en la societat mitjançant l'ecologització dels seus plans d'estudi, les seues instal·lacions i la seua gestió.

18. Promoure la igualtat d'accés de tots els educands, incloent als adults majors, a l'aprenentatge en **entorns digitals**: La tecnologia està introduint canvis importants en les maneres d'aprendre i d'ensenyar als adults, així com en les competències i habilitats necessàries. S'ha convertit en un poderós facilitador i catalitzador de l'aprenentatge individual. Encara que la tecnologia pot ser un motor de progrés en l'educació, també pot crear noves barreres que dificulten l'aprenentatge social o col·lectiu, pot ampliar les bretxes socials existents i crear-ne de noves. La igualtat d'accés de tots els educands a l'aprenentatge en entorns digitals és un requisit previ crucial per a fer front a aquests problemes. Això té implicacions en la forma en què els adults es comprometen com a membres actius de la societat, i augmenta la importància del pensament crític, la comunicació, la empatia i les habilitats socials quan es navega pels entorns en línia per a contrarestar la desinformació. La creació d'estratègies, de polítiques i d'instruments efectius, la reducció de la bretxa digital, augmentar l'accés, abordar les relacions de poder en línia i previndre l'abús de la tecnologia són aspectes fonamentals per a establir el poder transformador i emancipador de l'AEA. Les pedagogies digitals efectives també requereixen nous models de d'ensenyament i d'aprenentatge en formats presencial, a distància i mixtos.
19. Preparar els adults per al **futur del treball**: Els canvis demogràfics, la quarta revolució industrial, la globalització i el canvi climàtic estan transformant profundament l'economia i el mercat laboral. Aquestes transformacions tenen importants repercussions en la naturalesa del treball, l'estructura de l'ocupació, el contingut dels llocs de treball i les competències i apti-

tuds necessàries. La transició lineal de l'educació al treball, que va ser el patró dominant durant dècades, és cada vegada menys rellevant ja que, cada vegada més, els adults segueixen trajectòries complexes al llarg de la seua vida laboral. En aquest context, la tasca de l'AEA, mitjançant la responsabilitat compartida de les parts interessades, és proporcionar, de manera flexible, l'adquisició equitativa dels coneixements, les competències i les habilitats pertinents al llarg de la vida, tot incloent l'orientació professional i altres suports d'aprenentatge per a l'ocupació, el treball decent, el desenvolupament de la carrera, i l'emprenedoria. Les tendències demogràfiques també indiquen que l'esperança de vida de les persones a tot el món continua augmentant, la qual cosa contribueix a l'aparició d'un món envellit. Atés que, en un nombre cada vegada major de països, una gran part de la població no treballarà, és necessari adaptar la naturalesa de l'AEA, tot centrant-se més en la preparació dels adults majors per a les activitats posteriors al treball, fins i tot per a facilitar la seua contínua contribució significativa a les societats i per a posar major èmfasi en el seu benestar i en el gaudi de totes les esferes de la seua vida. A més, la transformació de l'economia que es requereix per a aconseguir la neutralitat en matèria de carboni i protegir el medi ambient crearà una necessitat urgent de tornar a capacitar i millorar les competències dels adults que ja estan en el mercat laboral.

20. **Crear una cultura d'aprenentatge al llarg de tota la vida:** L'aprenentatge al llarg de tota la vida serà clau per a abordar els reptes als quals s'enfronta la humanitat, des de la crisi climàtica fins al canvi tecnològic i demogràfic, sense oblidar aquells que planteja la pandèmia del COVID-19 i les desigualtats que ha exacerbat. Per a aconseguir-ho, es necessita un enfocament holístic, que abaste totes les modalitats d'AEA (formal, no formal i informal), i tots els sectors i camps, diversos llocs d'aprenentatge, incloent l'aprenentatge presencial, així com l'aprenentatge en línia i mixt, i diversos grups d'educands. Per tant, és necessari crear un entorn d'aprenentatge en el qual l'educació inclusiva i de qualitat, i l'aprenentatge al llarg de tota la vida per a joves i majors, s'establisquen com un esforç públic que servisca no sols al món del treball, sinó també al benestar individual i al bé comú.

Recomanacions d'acció per a un AEA transformador

Establiment de marcs i acords de governança

21. Tot reconeixent la necessitat d'un contracte social renovat per a l'educació, convidem a la UNESCO a iniciar les consultes a experts pertinents i el diàleg intergovernamental sobre les maneres d'enfortir el marc de drets humans existent respecte a l'aprenentatge al llarg de tota la vida. Aquest pro-

cés hauria d'explorar les formes més apropiades per a fer realitat la visió del dret a l'aprenentatge al llarg de tota la vida, el nucli del qual és l'aprenentatge i l'educació d'adults, i crear així una cultura d'aprenentatge al llarg de tota la vida adaptada a cada Estat Membre.

22. Reconeixem el valor de les plataformes multisectorials per a donar suport a la governança de l'AEA amb tots els actors rellevants i clau, incloent, en particular, els ministeris, les organitzacions de la societat civil, la joventut, el sector privat, les universitats i els proveïdors d'AEA. També subratllem la importància del diàleg entre els treballadors i els ocupadors, i les seues estructures organitzatives que, en molts països, contribueix a la governança, en particular pel que fa al desenvolupament professional continu.

Redisseny dels sistemes d'AEA

23. Amb el reconeixement de la creixent diversitat de proveïdors d'AEA resultant de l'aparició de complexos ecosistemes d'aprenentatge, reiterem la necessitat d'enfortir el paper dels governs en l'establiment de mecanismes i regulacions en l'assignació de recursos financers i humans per a donar suport a les estructures de l'AEA, i per a regular, incentivar, estimular, coordinar i supervisar l'AEA com un bé públic i comú dintre d'una oferta educativa pública enfortida.
24. Reconeixem la importància d'enfortir l'AEA a nivell local, com una dimensió estratègica per a la planificació, el disseny i la implementació de programes d'aprenentatge, i per a secundar i (co)finançar iniciatives de formació i aprenentatge, com els centres d'aprenentatge comunitaris, perquè compten amb educadors d'adults qualificats. Reconeixem la diversitat dels espais d'aprenentatge, com els de les institucions d'educació i formació tècnica i professional (EFTP) i els d'educació superior, les biblioteques, museus, llocs de treball, espais públics, institucions artístiques i culturals, esport i oci, grups d'iguals, famílies i d'altres. Això significa reforçar les capacitats institucionals per a promoure l'aprenentatge al llarg de tota la vida per a tothom a nivell local, per exemple, fomentant el desenvolupament de la ciutat de l'aprenentatge, així com promovent la participació de les parts interessades locals, incloent als educands, els grups comunitaris i les institucions.
25. A més, d'acord amb el nostre compromís de crear itineraris d'aprenentatge flexibles dins de cada tipus de treball i entre ells, subratllem la importància del reconeixement dels aprenentatges previs, així com de la validació i acreditació dels aprenentatges no formals i informals, sempre que siga apropiat i pertinent, per a incloure a tots els sectors de la població, en particular els grups desfavorits i infrarepresentats, com ara les persones amb discapaci-

tat, en ecosistemes d'aprenentatge oberts i flexibles. En aquest sentit, també hauria de prestar-se una atenció específica a la inclusió de les comunitats indígenes en tots els processos d'educació i aprenentatge al llarg de tota la vida. L'establiment d'itineraris d'aprenentatge flexibles és clau per a permetre la mobilitat entre diferents programes, nivells d'estudis i sectors d'ocupació, i perquè els alumnes puguin triar les seues trajectòries d'aprenentatge en funció dels seus talents i interessos, aprofitant l'obertura de ponts entre subsectors educatius i el mercat laboral.

Garantir la qualitat de l'aprenentatge

26. Subratllem el paper clau dels docents i educadors, inclosos els tutors voluntaris i altres professionals que participen en l'aprenentatge i l'educació d'adults. Ens comprometem a aplicar polítiques i estratègies per a millorar les competències i professionalitzar i especialitzar als educadors d'adults mitjançant la formació prèvia a l'ocupació, l'ocupació i la formació contínua –en associació amb universitats i instituts d'investigació– i millorant les seues condicions de treball, inclosos el seu salari, el seu estatus i la seua trajectòria de desenvolupament professional. A més, reconeixem que els marcs de competències d'AEA són instruments estratègics per a la professionalització dels educadors i la millora de les seues qualificacions.
27. Posant en relleu el paper crucial de l'aprenentatge presencial en l'AEA, ens comprometem a promoure plans d'estudi i materials didàctics pertinents, no discriminatoris i que tinguen en compte les qüestions de gènere, que incorporaran camps d'aprenentatge emergents com l'educació per a la ciutadania mundial, l'educació per al desenvolupament sostenible, l'educació per a la salut i el benestar, les competències socioemocionals, les competències transversals i de pensament crític i les habilitats digitals.
28. Per a millorar la qualitat de l'AEA, destaquem la importància de dur a terme investigacions i avaluacions per a orientar les polítiques i les pràctiques amb la finalitat de promoure encara més la inclusió, la qualitat i la pertinència. Això ha d'incloure una investigació participativa destinada a fer costat als dissenyadors de programes d'AEA, als docents i als participants.

Augment del finançament

29. Ens comprometem a augmentar el finançament públic i la mobilització de recursos per a l'AEA i a evitar la regressió de les assignacions pressupostàries existents. Com a component de l'aprenentatge al llarg de tota la vida, l'AEA ha de finançar-se mitjançant la contribució d'una àmplia diversitat de parts interessades, diversos ministeris, ocupadors i altres actors privats, go-

verns locals i estudiants. Aquestes fórmules de finançament han de combinar els compromisos pressupostaris ordinaris amb altres fonts i mecanismes, inclòs el finançament mixt, i mesures específiques per a dones i estudiants de grups vulnerables o marginats. Estem decidits a augmentar la despesa pública en educació d'adults d'acord amb els contextos de cada país, amb la finalitat d'aconseguir progressivament els punts de referència internacionals d'una assignació d'almenys el 4-6% del PIB i/o almenys el 15- 20% de la despesa pública total en educació³.

30. Considerant el paper que du a terme la cooperació internacional per tal d'aconseguir un nivell adequat de finançament per a l'AEA i tenint en compte la contribució potencial de l'AEA per a avançar en els 17 ODS, demanem que s'amplie l'abast dels mecanismes mundials de finançament de la cooperació al desenvolupament en matèria d'educació, perquè també donen suport a l'AEA. D'acord amb els compromisos que assumim per a aconseguir l'ODS 4, demanem per tant als fons mundials existents per a l'educació, concretament a l'Aliança Mundial per a l'Educació no Pot Esperar, que incloguen l'AEA en les estratègies, les prioritats i el suport financer que presten als seus països associats. Ens comprometem a treballar per a cobrir el dèficit de finançament per tal d'aconseguir les metes d'alfabetització d'adults de l'ODS 4 i per a integrar la formació de competències mitjançant el compliment dels compromisos existents relacionats amb l'ajuda oficial al desenvolupament (AOD), inclosos els compromisos de molts països desenvolupats per a aconseguir la meta del 0,7% del producte nacional brut (PNB) per a l'AOD als països en desenvolupament⁴.

Promoure la inclusió

31. Ens comprometem a situar la diversitat, inclosa la diversitat lingüística, la inclusió, l'accessibilitat i l'equitat en el centre dels nostres esforços, i a reconèixer-los com a prioritaris per a augmentar l'accés a l'AEA de les persones marginades o desfavorides, i els grups i les comunitats infrarepresentades i vulnerables. També és imperatiu que els objectius d'equitat i inclusió tinguin en compte, especialment, les realitats dels pobles indígenes i les seues responsabilitats envers aquests. Aquest compromís es deriva de la reafirmació de l'educació com un dret humà, que inclou el dret a la participació com un factor d'apoderament i de ciutadania activa i mundial.
32. Ens comprometem a augmentar significativament la participació en l'AEA, tant en els programes no formals com en els formals, i encoratgem els països a establir punts de referència ambiciosos per a la participació de diversos grups d'educands. Per a incloure a les poblacions vulnerables i als adults als

³ Aquests compromisos ja van ser assumits en el Fòrum Mundial celebrat en Incheon el 21 de maig de 2015 i adoptats per 184 Estats Membres de la UNESCO el 4 de novembre de 2015 a París en una reunió d'alt nivell.

⁴ Aquest compromís ja va ser assumit com a part de l'ODS 17, meta 17.2

quals actualment no s'arriba, ens comprometem a promoure sistemes de divulgació i orientació per a donar a conèixer les oportunitats d'aprenentatge, ampliar la participació i augmentar la motivació dels educands.

33. Reafirmem la importància d'implementar sistemes d'informació d'AEA que siguin fiables, vàlids, transparents i accessibles, que tinguin en compte perspectiva de gènere, que permeten el seguiment dels avanços en la participació i retenció dels educands, amb especial atenció en les poblacions desateses, així com a facilitar l'intercanvi de coneixements entre les institucions governamentals i no governamentals, el món acadèmic, la societat civil i els Estats Membres.

Ampliació dels àmbits d'aprenentatge

34. Reafirmem la visió de l'alfabetització com a un continu d'aprenentatge i nivells de competència com a base per a l'aprenentatge i l'educació d'adults. Ens comprometem a redoblar considerablement els nostres esforços per tal d'aplicar les polítiques corresponents i complir les metes de l'ODS 4.6. Això suposa establir polítiques d'alfabetització i estratègies d'aplicació integrals que tinguin en compte les qüestions de gènere i siguin intersectorials i inclusives.
35. Reconeixem el lloc de treball com un lloc d'aprenentatge important. L'establiment d'una cultura d'aprenentatge al llarg de tota la vida en el treball és important per a ajudar els treballadors a aconseguir i mantindre un treball decent, per a adaptar-se a les noves necessitats laborals i per a aconseguir el desenvolupament i la realització personal. També reconeixem que l'aprenentatge en el lloc de treball ha de contribuir a construir societats més inclusives i justes. L'AEA promou l'eficiència, la productivitat i el benestar en el treball, i fem una crida als ocupadors perquè assumisquen la responsabilitat i invertisquen en l'AEA al lloc de treball.
36. Tot reconeixent la urgència i el caràcter central de l'acció climàtica per a la sostenibilitat, ens comprometem a promoure l'educació per al desenvolupament sostenible i a avançar en la presa de consciència sobre les causes i els efectes del canvi climàtic, per tal que els joves i adults puguin comprendre millor les qüestions urgents del desenvolupament sostenible i actuar com a ciutadans empoderats, que adaptin les seues pautes de consum i el seu estil de vida i que participen activament en els debats i iniciatives democràtics per a protegir i preservar el medi ambient.
37. Tot reconeixent el poderós paper que exerceix la tecnologia en l'AEA, els Estats Membres es comprometen a identificar maneres de reduir la bretxa digital i promoure l'alfabetització i les competències digitals, així com a formular noves orientacions per a les aliances d'aprenentatge basades en els ins-

truments normatius de la UNESCO que emmarquen l'accés al coneixement (la *Recomanació sobre Recursos Educatius Oberts* de 2019 i la *Recomanació sobre ciència oberta* de 2021), i l'ús de la IA (la *Recomanació sobre l'ètica en la IA* de 2021) per a l'aprenentatge. Per tant, juntament amb promoure l'aprenentatge mixt, que és un mitjà eficaç per a arribar a les persones i comunitats marginades que necessiten de l'AEA, també promourem els recursos educatius oberts per al bé comú i el seu públic, i abordarem les preocupacions sobre l'equitat i la inclusió, la privacitat i l'ètica en relació amb l'ús de la tecnologia per a l'aprenentatge.

38. Tot considerant l'impacte de la pandèmia de la COVID-19, afirmem la importància de l'aprenentatge per al benestar individual i la salut pública. Reconeixem la necessitat d'enfortir aquestes dimensions en les polítiques i programes d'AEA a nivell nacional i local, aprofitant l'impacte positiu de l'AEA en la salut, incloent als adults majors. L'aprenentatge per a la salut i el benestar subratlla la importància de connectar l'ODS 3 i l'ODS 4 i d'integrar l'AEA i la salut en les polítiques i programes multisectorials.
39. Destaquem, a més, la importància de la ciutadania activa i mundial i de l'alfabetització mediàtica i informacional per a fer front als desafiaments socials i de desenvolupament. Per tant, encoratgem les iniciatives per a enfortir l'educació ciutadana per a adults amb la finalitat de desenvolupar les habilitats dels educands per a avaluar críticament la informació, prendre decisions informades, desenvolupar la seua capacitat d'acció i contribuir significativament amb les seues comunitats locals i al debat públic.
40. Ens comprometem a utilitzar l'Agenda 2030 per al Desenvolupament Sostenible com a full de ruta per al desenvolupament de competències transversals, i reconeixem com aquesta agenda aporta cohesió i sinergia als objectius multifacètics de l'AEA per als propers anys. L'educació de qualitat i l'aprenentatge al llarg de tota la vida són mecanismes importants per a implementar l'ODS 4 i també són prerequisits per a la reducció de la pobresa (ODS 1), la salut i el benestar (ODS 3), la igualtat de gènere (ODS 5), la reducció de les desigualtats (ODS 10), l'ocupació remunerada i els treballs decents (ODS 8), les ciutats inclusives, segures, resilents i sostenibles (ODS 11), les societats justes, pacífiques, inclusives i lliures de violència (ODS 16) i l'acció climàtica (ODS 13). A més, l'educació d'adults forma part del dret a l'educació i és crucial per a la realització de tots els drets humans.

Cooperació internacional per a la promulgació i el monitoratge

41. En promulgar els compromisos continguts en aquest Marc d'Acció, i amb la finalitat de intercanviar, contínuament, coneixements i bones pràctiques, fo-

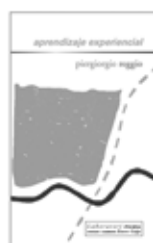
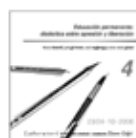
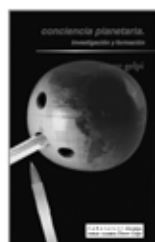
mentar l'aprenentatge entre iguals i contribuir al desenvolupament de la capacitat institucional, i amb un esperit de solidaritat internacional, ens comprometem a continuar secundant i participant en iniciatives de cooperació internacional destinades a millorar l'AEA i promoure l'aprenentatge al llarg de la vida.

42. Ens comprometem a prestar especial atenció a les següents categories d'Estats Membres, que s'enfronten a desafiaments particulars per a aconseguir l'ODS 4 i altres ODS:
 - Els Estats Membres afectats per conflictes, tenint en compte les seues necessitats específiques en matèria de participació en l'AEA, incloent les dels refugiats i de les poblacions desplaçades, i per al desenvolupament de capacitats;
 - Els Petits Estats Insulars en Desenvolupament (PEID), tenint en compte la seua vulnerabilitat estructural, exacerbada pel canvi climàtic;
 - Els Estats africans, que s'enfronten a persistents desafiaments en matèria d'educació i ofereixen grans oportunitats per al desenvolupament futur; i
 - Els Països Menys Avançats (PMA), que continuen mereixent una atenció especial i un suport específic.
43. Convidem la UNESCO, com a organisme principal de les Nacions Unides per a l'educació, perquè done suport a l'aplicació d'aquest Marc d'Acció en cooperació amb els Estats Membres, garantint la revisió periòdica dels progressos realitzats.
44. Ens comprometem a portar endavant aquest Marc d'Acció mitjançant els mecanismes pertinents a nivell mundial, regional, nacional, subnacional i local, aprofitant l'arquitectura mundial de l'ODS 4, que inclou mecanismes i plataformes com l'Informe Mundial sobre l'Aprenentatge i l'Educació d'Adults (GRALE), l'Aliança Mundial per a Monitorar l'Aprenentatge (GAML, per les seues sigles en anglés), l'Aliança Mundial per a l'Alfabetització (GAL), l'Informe de Seguiment de l'Educació en el Món (GEMR, per les seues sigles en anglés), el Comité Directiu d'Alt Nivell de l'ODS 4-Educació 2030, el Fòrum Polític d'Alt Nivell sobre el Desenvolupament Sostenible, la labor dels socis internacionals, incloses les organitzacions no governamentals, i el seguiment a nivell nacional. Acolлим amb satisfacció la creació de l'Institut Africà de l'Aprenentatge al llarg de Tota la Vida, una iniciativa del Regne del Marroc.
45. Tot seguint la tradició del GRALE, reiterem la necessitat de comptar amb informació fiable, vàlida, transparent i accessible, així com amb sistemes de seguiment que tinguin en compte les qüestions de gènere i que puguin pro-

duir dades rellevants i precises desglossades per al seguiment periòdic de la promulgació d'aquest Marc d'Acció, i donar suport a les plataformes digitals per a facilitar l'intercanvi de coneixements i millors pràctiques entre els Estats Membres i altres grups clau de l'AEA.

46. Instem la UNESCO a coordinar, a través de l'Institut de la UNESCO per a l'Aprenentatge al Llarg de Tota la Vida, un procés de seguiment a nivell mundial per a informar periòdicament sobre els progressos realitzats en matèria d'AEA, mitjançant instruments específics, inclòs un informe mundial, i una revisió intermèdia de la CONFINTEA VII en 2028, per a avaluar els progressos realitzats.
47. També acollim amb satisfacció la proposta del Regne del Marroc de crear una comissió interministerial post-CONFINTEA VII, amb la finalitat de donar suport a l'aplicació efectiva i participativa de les recomanacions d'aquest Marc.
48. Per tant, adoptem el **Marc d'Acció de Marràqueix** per a guiar-nos en l'aprofitament del poder transformador de l'AEA dins d'una perspectiva d'aprenentatge al llarg de tota la vida per a un futur socialment cohesionat, satisfactori, inclusiu i sostenible per a tothom.

Laboratori d'iniciatives ciutadanes *Ettore Gelpi*



DISTRIBUCIÓ



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



Cultura i pràctica democràtica: una reflexió teòrica-pràctica des de l'àmbit educatiu

Jordi Feu, director de la Càtedra de Renovació Pedagògica de la Universitat de Girona



Introducció

El tractament de la democràcia a l'escola i per extensió al conjunt del sistema educatiu no és pas un fet nou. Fent un buidatge de les principals bases de dades constatem nombroses publicacions d'una gran qualitat tant per la informació que aporten com per la perspectiva en que aborden el tema. No obstant això, hi ha un aspecte que, ni que sigui de manera parcial, sovint es troba a faltar: proporcionar una definició exhaustiva de democràcia i que aquesta definició sigui prou estructurada com per fer-la operativa a nivell de centres, implicant tots els agents educatius, principalment alumnat, professorat, personal d'administració i serveis i famílies.

L'objectiu d'aquest article és triple: en primer lloc, presentem succintament el concepte de democràcia que té la comunitat educativa estudiada en un projecte d'investigació¹ centrada en el tema que aquí ens ocupa, en segon lloc expossem el concepte de democràcia que el nostre grup d'investigació va conformar a redós de la recerca esmentada a més d'una altra que es troba en curs², i en ter-

¹ *Democracia, participación y educación inclusiva en centros de educación primaria y secundaria*. MECO - Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2012-39556-Co2-01).

² *El cuarto impulso de renovación pedagógica en España: un estudio de caso en centros de educación infantil-primaria en las C.C.A.A. de Andalucía, Madrid, Cataluña y Valencia* (PID2019-108138RB-C21).

cer lloc, amb l'objectiu de cloure l'article amb una experiència tangible, s'explica l'assaig de pràctica democràcia impulsada a la titulació de Pedagogia de la Universitat de Girona el curs 2000-2001 i que continua vigent en el dia d'avui.

1. Aproximació al concepte de democràcia per part de la comunitat educativa

Entre els cursos 2013 i 2016 el grup Demoskole de la Universitat de Girona i Vic va obtenir finançament per dur terme la investigació ja esmentada. Un dels objectius de la recerca fou estudiar el concepte de democràcia que tenia la comunitat educativa de cinc centres d'educació infantil i primària i cinc de secundària. La informació obtinguda fonamentalment a partir d'entrevistes i grups de discussió ens va permetre inferir, d'entrada, que tothom tenia una posició unànime amb relació a la democràcia: professionals de l'educació, famílies i alumnes consideraven, en primera instància, que la democràcia és una forma de govern basada en la participació de la ciutadania. Tots els col·lectius, a pesar de la dificultat que tenien en proporcionar una definició estructurada, estaven d'acord en la definició etimològica del terme: "la democràcia és el govern del poble" i consideraven que aquesta forma de govern es diferencia d'altres formes com la tirania, la dictadura, etc.

Tanmateix, així que s'avançà en el treball de camp i se'ls demanà per la concreció de la democràcia, docents, alumnes i famílies diferien –de vegades dins del mateix col·lectiu– en com entenien l'exercici del govern: mentre que alguns consideraven que la democràcia era, essencialment, la celebració periòdica de Consells Escolars, els claustres i les reunions de les AFES, per altres era un funcionament "correcte" d'aquests òrgans en el sentit que s'havia de garantir una representació real dels diferents col·lectius, calia assegurar que tothom s'havia de sentir còmode a l'hora d'expressar la seva opinió, era imprescindible fer un exercici de rendició de comptes, etc. A banda d'aquestes dues posicions, encara n'hi havia una altra que, degudament traduïda per l'equip investigador, vindria a dir que la democràcia es vertebrava a redós d'òrgans institucionals establerts per l'autoritat educativa competent i òrgans no formals creats *ex profeso* que fessin més àgil el procés de presa de decisions.

La progressió en el treball de camp, àdhuc l'establiment d'una relació de confiança entre l'equip investigador i les persones entrevistades va donar peu al plantejament de qüestions de fons en les que cada vegada més s'evidenciaven més discrepàncies. Una d'aquestes qüestions es referia a la representativitat dels membres cridats a participar en els òrgans democràtic i l'altra, al procediment que se seguia per prendre les decisions.

Amb relació a la primera qüestió, la gran majoria dels docents i famílies entrevistades s'inclinava per la democràcia representativa apel·lant a qüestions operatives i pràctiques. La immensa majoria dels alumnes d'educació secundària, més algu-

nes poques famílies i docents –polititzats en el bon sentit del terme i arreglerats en posicions ideològiques d’esquerres i alternatives– defensaven la participació de tots els membres de la comunitat (democràcia directa) argumentant, en el cas de les persones adultes, motius pedagògics i, en el cas dels alumnes, el dret de tots i totes a fer sentir directament la seva veu, prescindint així dels intermediaris.

Pel que fa al procediment per prendre les decisions, un sector majoritari optava pel vot, recurrent de nou a qüestions pràctiques com per exemple la necessitat de “no perdre temps”; i un grup reduït (unes poques famílies i molts menys professionals de l’ensenyança) defensaven processos deliberatius essent conscients que demanen més temps però, per contra, impliquen un exercici cívic de primer ordre en el sentit que quan una comunitat delibera, aprèn a argumentar, a negociar, a assajar l’acostament de posicions, etc.

Com a conclusió d’aquesta breu descripció amb relació a la opinió que té la comunitat educativa sobre la democràcia podem dir que s’evidencia, com a mínim, dues qüestions de fons: en primer lloc, que massa sovint donem per suposat que un col·lectiu –en el nostre cas l’educatiu– compateix el mateix concepte de democràcia quan en realitat no és així. I, en segon lloc, com a derivada de la primera reflexió, no podem parlar de la democràcia en singular sinó que obligatòriament ho hem de fer en plural: en educació i a tots els espais on volem instaurar la democràcia podem transitar des de la democràcia representativa a la directa; podem apostar per un mecanisme democràtic basat en el vot o en la deliberació. A la vista de la investigació realitzada, l’aposta per un model o altra depèn de múltiples factors: de l’experiència política que hom ha tingut en la política formal i no formal, de la vivència i vinculació amb el teixit social, educatiu i associatiu; de l’opció (sobretot en el cas dels adults) per a unes determinades finalitats educatives, per les expectatives socials i per la conformació d’un determinat model de societat i, òbviament, per la ideologia manifesta o latent que tots i totes tenim.

Un dels problemes més freqüents que tenim en educació és que volem dur a terme una pràctica democràtica –això quan s’hi opta, és clar– sense que abans ens haguem posat d’acord en el significat i sentit d’aquesta.

2. Per a una definició de democràcia transversal i operativa

El grup de recerca Demoskole ens vam fixar com objectiu esculpir un concepte de democràcia que integrés diverses perspectives, dimensions i elements. Certament va ser un exercici tan interessant com difícil: interessant per la multidisciplinarietat de les persones que vam intervenir en el procés (mestres, pedagogs, sociòlegs, antropòlegs i filòsofs), i difícil per la gran quantitat d’aspectes que hi volíem incloure-hi de manera ordenada i amb la possibilitat de ser operativitzats. Aquest treball de conceptualització fou, mirat amb perspectiva, interessant en el

³ Feu Gelis, Jordi; Simó Gil, Núria; Serra Salamé, Carles; Canimas Brugué, Joan. (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42, 449-465.

procés i enormement satisfactori en els resultats. Las tasca de construcció social i política del concepte es va realitzar en el marc d'uns seminaris interns on el diàleg, la discussió, la confrontació d'idees i posicions foren imprescindibles per arribar a una postura consensuada. Podem ben dir que l'exercici de conceptualització de la democràcia es va fer a través d'un procés artesanal i democràtic fonamentat en l'escolta activa i en la capacitat de tots i totes per transaccionar sobretot en aquelles qüestions que de vell antuvi teníem molt fiançades. Pel que fa al resultat obtingut vam ser capaços d'endreçar una definició complexa i polièdrica a partir de la qual es van concretar uns indicadors³ que han estat treballats en centres educatius preocupats per millorar la qualitat democràtica.

Per democràcia entem el conjunt d'estructures, pràctiques, accions o dinàmiques que fan possible l'establiment i vivència de la governança, l'habitança i l'alteritat. Des del nostre punt de vista, la democràcia també té a veure amb l'establiment d'un ethos que integra tot un seguit de valors, virtuts i pràctiques pròpies de la democràcia republicana.

Abans d'explicar succintament cadascun d'aquestes quatre dimensions, però, cal introduir un breu apunt sobre l'oportunitat d'incorporar una cinquena dimensió que ha pres força, sobretot, en el moment que hem realitzat cursos de formació adreçats a mestres i professors. En el transcurs d'aquestes formacions, basades en la presentació i discussió de les dimensions teòriques suara presentades, han estat molt els professionals de l'ensenyament que ens han plantejat si es pot fer una escola democràtica a partir d'una metodologia d'ensenyament-aprenentatge de tipus tradicional. Aquesta qüestió ens ha portat abordar la qüestió **metodològica** –qüestió que només esbossarem després d'haver presentat les quatre dimensions anteriors.

La **governança** és el conjunt d'òrgans i processos participatius relacionats amb la presa de decisions que afecten la relació entre les persones o que tenen una dimensió interpersonal o d'interès comú o col·lectiu. És important ressaltar que perquè els òrgans i processos participatius siguin democràtics han de complir uns determinats requisits que tenen a veure amb condicions estructurals, procedimentals i personals; d'aquí ve que, contradient allò tant establert, qualsevol òrgan o procés participatiu no és per sé democràtic.

Els òrgans i processos participatius democràtics en l'àmbit educatiu són diversos: n'hi ha d'estandarditzats per l'administració i propis (establerts pel centre), institucionalitzats (recurrents i pautats) i no institucionalitzats (esporàdics i sovint poc pautats), etc. Aquests òrgans i processos democràtics, a més, es diferencien, pel tipus de participació (representativa o directa), per la representativitat dels diferents membres o estaments (quan l'òrgan està format per diferents estaments, és clar) i per l'atribució o competència que se'ls hi dona (òrgans fonamentalment informatius, consultius, deliberatius i decisius).

En el sistema educatiu abunden, per bé que no són exclusius, els òrgans i processos administratius dissenyats per l'administració, sovint amb un elevat grau d'institucionalització, amb un predomini la participació representativa estamental amb quotes desiguals segons el col·lectiu, i les decisions se solen prendre a través del vot. Aquesta realitat, que aquí la deixem només apuntada, considerem que té importants limitacions de cara a aconseguir una democràcia “radica” i “plena”, a banda que està molt allunyada de la realitat dels adolescents i joves ⁴.

L'habitança l'entnem com a condició prèvia perquè la comunitat educativa (plural i heterogènia) pugui participar realment en les estructures i processos de participació democràtics, però des d'una perspectiva més oberta també ens referim al conjunt d'accions que fan que els alumnes estigui bé i se sentin bé per complir la seva principal comesa que és la de ser feliços i superar amb èxit els diferents trams del sistema educatiu. Es tracta, com es pot veure, d'un principi molt ampli i segons com difús però que per això no es pot menystenir i per aquest motiu eixamblem una mica més la seva explicació.

Perquè les persones puguin participar de la vida democràtica en condicions d'igualtat, cal vetllar perquè aquesta igualtat no sigui només formal, sinó que sigui real. És a dir, cal garantir que les persones tinguin cobertes les seves necessitats (econòmiques, socials, culturals) per tal que puguin participar en condicions d'igualtat en els processos democràtics. Cal que tinguin cobertes necessitats com són la salut, l'habitatge, el treball, la cultura, etc. Sense aquesta igualtat bàsica, qualsevol aspiració la participació democràtica sovint esdevé pura retòrica i es fonamenta en una desigualtat que perverteix el fonament de la democràcia.

Un sistema democràtic que té en compte l'habitança, doncs, vetllarà perquè les persones cridades a la participació tinguin resoltes aquestes qüestions bàsiques que són prioritàries i prèvies a la participació en els processos de presa de decisions (governança).

Tal i com hem esmentat, el concepte d'habitança també es pot entendre en el sentit de vetllar (o garantir) pel benestar de les persones i la seva qualitat de vida. En aquest sentit, consisteix a crear les condicions perquè la comunitat se senti acollida i segura en el context on és cridada a la participar i pugui portar a terme en condicions la seva principal comesa. Pel que a nosaltres es refereix, això vol dir vetllar per un bon clima de centre, que el centre sigui un bon lloc per aprendre, que compti amb els recursos econòmics i humans suficients perquè els docents puguin fer la seva feina i perquè els alumnes siguin feliços i puguin superar amb èxit les diferents etapes educatives.

L'alteritat té a veure amb el conjunt d'accions (polítiques, programes, accions pròpiament dites) i actituds que fan possible el reconeixement “normalitzat”, digne i positiu de persones o col·lectius no hegemònics i que per aquesta condició fàcilment

⁴ Benedit, René, (2020). Participación social y política de los jóvenes de la Unión Europea. A.D. *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: LACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

⁵ Bourdieu, P. (2014). *La reproducció*. Vic: Eumo Editorial.

queden invisibilitats o representats d'una forma negativa (estigmatitzats). L'alteritat fa referència al reconeixement de "l'altre", hi ha qui parla de "l'altre radicalment diferent", i hi ha qui fa esment d'un reconeixement multidimensional: legal (la llei reconeix a "l'altre"), social (la institució i la cultura d'aquesta valora positivament a "l'altre") i afectiu (les persones que formen part de la institució valoren i "estimen" a "l'altre").

A banda del que hem dit, l'alteritat és una dimensió important a tenir present per assolir formes de participació i de govern democràtiques. Des d'aquesta perspectiva es planteja que no és suficient amb garantir el principi d'igualtat entre les persones, sinó que a més cal vetllar perquè: a) aquesta igualtat arribi a totes les persones sigui quin sigui el seu origen, creences religioses, llengua, opcions sexuals o altres. És a dir, que cal evitar que a partir d'aquestes formes de diversitat s'estableixin principis de desigualtat; i b) el principi d'igualtat no s'imposi a tothom de manera arbitrària vulnerant el principi de llibertat. És a dir, cal vetllar pel respecte a les opcions minoritàries (sempre que aquestes opcions no vulnerin altres principis bàsics) i per evitar que les opcions de la majoria s'imposin de manera arbitrària.

A les tres dimensions identificades fins ara (governança, habitança i alteritat) cal afegir-n'hi una altra que moltes vegades actua de manera transversal: l'establiment d'un **ethos** que propagui i sobretot faci viure determinats valors, virtuts i actituds que entronquin amb un model de ciutadania singular: un ciutadà/ana actiu/a, amb criteri i amb capacitat per articular projectes col·lectius que fomentin el bé comú. Quins valors, virtuts i capacitats poden realment fomentar el que acabem de dir? Certament la llista és llarga, però valgui com a punt de partida la llibertat, la responsabilitat, el compromís, la templança; la capacitat de saber escoltar, saber buscar informació, saber contrarestar la informació i trobar criteris de veracitat, saber seleccionar la informació rellevant, emetre pensament crític, expressar les idees pròpies, plantejar alternatives, resoldre conflictes de manera pacífica, col·laborar en les decisions col·lectives, etc.). L'ethos, tan ben definit per Bourdieu⁵ –malgrat fer-ho en un context discursiu i analític propi de la sociologia reproduccionista– té a veure al cap i a la fi amb el que de manera més sovintejada anomenem cultura de centre, clima, "aire"....), quelcom que, a priori, sembla molt abstracte i eteri però que no passa en absolut inadvertit així que entrem en un centre i observem les interaccions entre les persones.

Metodologia: certament la dimensió metodològica, entenent-la en allò més essencial com el conjunt de recursos, materials, dispositius i procediments per portar a terme el procés d'ensenyament –aprenentatge en els diferents espais educatius, constitueix una peça important per tot allò que implica. A través de la metodologia utilitzada construïm, transmetem i vehiculem un tipus de coneixement, a més de teixir un tipus d'interaccions i relacions socials entre iguals i entre persones que ocupen diferents

llocs pel que fa al poder. L'ús dominant –i ja no diguem exclusiu– d'una metodologia tradicional a l'aula, tot ens porta a pensar que fomenta molt poc –o gens– la democràcia. Això és així perquè, des del nostre punt de vista, es val d'un ethos poc democràtic: autoritat repressiva del docent, transmissió de coneixement “enllaunat” que prescindix dels interessos dels alumnes, desconfiança entre docent i discent, avaluació coercitiva, control punitiu, treball individual i memorístic, etc. En canvi, una metodologia basada en els principis de la pedagogia activa, l'Escola Nova, l'educació lliure o viva, propicia –si es fa bé i a pesar del què digui una determinada literatura sociològica⁶– un altre tipus de relacions i una altra manera de subjectivar el saber.

3. L'experiència democràtica a la titulació del Pedagogia de la Universitat de Girona

L'experiència que tot seguit expliquem té a veure amb una reforma integral i de gran calat que es va dur a terme a l'antiga llicenciatura de Pedagogia el curs 1999-2000. Aquesta reforma, desenvolupada en un període relativament curt si tenim en compte els tempos universitari (quatre anys), va incidir en determinats àmbits, tots claus a l'hora de transformar una titulació que per diverses raons havia esdevingut la “parenta pobra” de la Facultat d'Educació i Psicologia. La reforma va incidir en la imatge interna i externa de la titulació, en la configuració d'un nou pla d'estudis, en la transformació de la concepció de les pràctiques, en la incorporació de noves dinàmiques d'ensenyament-aprenentatge, en la institucionalització de nous espais educatius i en una proposta per incorporar la democràcia. Aquesta proposta va sorgir després constatar una escassa participació de l'alumnat atribuïda a l'existència d'estructures participatives rígides i en bona part caduques; a la presència d'òrgans de presa de decisions clarament discriminatoris (a favor sempre del professorat); a la dilació de les problemàtiques que plantejaven els alumnes en els òrgans oficialment establerts; etc. També hi feia el poc temps de que disposaven els estudiants per poder parlar de les problemàtiques de la llicenciatura i a la falta de confiança per poder expressar el que sentien, entre molts altres factors. Vistos els problemes i feta la diagnosi, es va triar l'opció d'emprendre diverses mesures per aprofundir o implantar pràctiques i dinàmiques generadores de valors integradors relacionats amb la democràcia, la participació, el debat, la crítica, la llibertat responsabilitzada, el compromís, la igualtat, etc.

Tenint en compte l'emmarcament teòric que hem presentat per explicar la democràcia, el conjunt d'accions que es van portar a terme van incidir en les dimensions de la governança i, de manera més tangencial en les de l'habitança i l'ethos.

Amb relació a la governança es va constituir *ex novo* el *Consell d'Alumnes de Pedagogia* (CAEP, més endavant anomenat Fòrum), el *Plenari* i el *Comitè Orientador de la Política de l'Estudi de Pedagogia* (COOPEP), i amb l'objectiu de democratitzar alguns dels òrgans ja existents s'introduïren modificacions substancials en la compo-

⁶ Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.

sició del *Consell d'Estudis* (un òrgan prescriptiu establert en el reglament de la Facultat).

El CAEP, inicialment es va concebre i més endavant s'ha definit com “un espai col·lectiu, volgutament informal, on els membres que en formem part ens informem del que passa al nostre voltant, reflexionem sobre la nostra pròpia pràctica, parlem amb veu alta d'allò que ens interessa, ens escoltem els uns als altres i proposem accions concretes per millorar de manera progressiva l'estudi de Pedagogia. Tot això ho fem partint dels principis teòrics de l'acció comunicativa i ens basem en el discurs de J. Habermas”. Hi participa el coordinador/a del grau i tots els estudiants de cada curs (ocasionalment també hi pren part el secretari administratiu de la titulació) i es reuneix com a mínim un cop per semestre. En el transcurs de la sessió es comenta el funcionament i desenvolupament de totes i cadascuna de les matèries (abordant sistemàticament aspectes relacionats amb els continguts, la metodologia que emprava el professorat, l'avaluació i el grau de compromís de l'alumnat). Un cop acabada la discussió s'aixeca acta i es distribueix a tota la comunitat amb el compromís que cada professor/a ho comentis a classe. Al primer CAEP del curs, el coordinador/a reparteix entre els membres una carpeta amb la documentació següent: les funcions del CAEP, l'història del curs anterior (cal que els estudiants coneguin “l'herència” dels seus companys) i es presenta un lema amb els valors que de manera específica es volen treballar durant el curs.

El PLENARI és un òrgan conformat pel conjunt del professorat, alumnat i el PAS de la titulació, es troba una única vegada durant el curs, quan s'han acabat les classes i els exàmens. En el transcurs d'una tarda, la comunitat del grau valora críticament i amb arguments plausibles el desenvolupament del curs, ressaltant els aspectes que han funcionat, els que poden millorar i els que cal revertir completament per considerar que han fracassat. D'aquesta anàlisi retrospectiva de curs es treuen conclusions per millorar el grau, i el secretari/ària (un o una estudiant) pren nota dels principals temes que s'han abordat i es fan arribar al Comitè Orientador de la Política de l'Estudi de Pedagogia (COOPEP).

El COOPEP, que a diferència dels òrgans anteriors no existeix a l'actualitat, es va concebre com un grup de treball operatiu encarregat prendre el testimoni del PLENARI. Estava format pel coordinador/a més quatre estudiants (escollits per i entre els estudiants que participaven en el PLENARI) i tenia com objectiu: i) seleccionar cinc o sis aspectes problemàtics debatuts en el PLENARI, i ii) elaborar una proposta de millora per ser implementada el curs següent. A efectes reals, doncs, el COOPEP era l'encarregat de dissenyar la política educativa estratègica del nou curs.

Encara en l'àmbit de la governança es van realitzar dues accions més. Una incidí, com s'ha comentat anteriorment, en la modificació del Consell d'Estudis (l'òrgan estatutari encarregat d'escollir i aprovar les assignatures optatives que s'imparteixen

cada any, d'aprovar l'horari i el calendari de la titulació, de donar el vistiplau a l'assignació de professorat per part del Departament, etc.). Si fins aleshores aquest Consell estava representat en dues terceres parts pel professorat i una per l'alumnat, en el moment que es produí el canvi es va aconseguir la paritat entre ambdós col·lectius, atorgant un vot de qualitat –quan fes falta– al coordinador/a. La segona acció tingué a veure amb l'elaboració d'una publicació en la que s'explicava la funció, la composició, el procés de presa de decisions i la periodicitat de tots els òrgans de participació (tant dels formals com dels no formals) en els que hi podien prendre part els estudiants. L'objectiu d'aquesta publicació era que els estudiants tinguessin coneixement del ventall de possibilitats de cara a fer present el seu col·lectiu i fer sentir la seva veu. Certament, aquest fet tan senzill de posar per escrit allò que pràcticament només era conegut pel professorat –i probablement no tot– va tenir la seva repercussió: durant força anys, estudiants de Pedagogia foren presents al Claustre, a la Junta de Facultat i a comissions específiques on es prenia decisions importants amb efectes directes sobre l'alumnat.

En la introducció d'aquest apartat s'ha comentat que també es van emprendre accions alienades amb l'habitança (el benestar de les persones com a condició per, entre altres aspectes, predisposar-les a participar) i l'ethos (valors, actituds i pràctiques que configuren una matriu democràtica). Per raons d'espai, en farem només un breu esment.

Amb l'objectiu que els i les estudiants se sentin bé, formin part d'una comunitat viva i amb sentit, i amb la pretensió de donar-los-hi relleu i protagonisme en aspectes transcendents es va crear la *Revista de Pedagogia*, una revista portada pels estudiants i acompanyada pel coordinador on s'hi evocaven reflexions pedagògiques, anhels, preocupacions i reflexions sobre la vida del grau; se'ls confià la organització i programació de les *Tardes Pedagògiques*: una activitat pedagògica-cultural oberta a tota la comunitat de la Facultat en la que, entre altres activitats, els estudiants presentaven llibres que s'acabaven de publicar; participaren activament en la reforma del pla d'estudis; foren els encarregats d'organitzar la festa de graduació i els responsables de dinamitzar l'acollida dels estudiants de primer curs; crearen una associació d'estudiants (Paidèia); i s'ocuparen de realitzar les rodes de premsa cada vegada que hi havia novetats que es consideraven d'interès social. En definitiva, doncs, es muntà un dispositiu ampli perquè els estudiants recuperessin la veu que es mereixien i parlessin amb veu pròpia.

Conclusió

En el transcurs d'aquest article hem volgut presentar (millor dit, apuntar) una reflexió àmplia i variada sobre la democràcia en l'àmbit educatiu. Considerant el contingut dels diferents apartats ens agradaria ressaltar que la democràcia és un mitjà i un fi

⁷ Com les que explica Max Van Manem (1998) a *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Ibérica.

a la vegada, que va –com ens deien alguns mestres– més enllà d’una forma de govern, que la democràcia és, a banda de tot el que hem explicat, una manera de ser i de d’estar, una manera de relacionar-me “jo”, “nosaltres” amb els altres; i que la millor manera “d’aprendre” la democràcia és, com han dit tantes vegades pedagogs i pedagogues arrengrats en els postulats de la pedagogia crítica, a través de la pràctica diària, del nostre testimoni, de l’acció educativa sovint manifestada en les “petites coses”⁷. A la vista del nou ordre mundial; de la realitat política, econòmica i social europea, espanyola i catalana, la cultura democràtica és una urgència que no podem obviar.

Referències bibliogràfiques

- BARBER, B. R., (1984). *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age*. Berkeley: University of California Press.
- BENEDIT, René, (2020). “Participación social y política de los jóvenes de la Unión Europea” a A.D. *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: LACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- BERNSTEIN, R, (2010). *Filosofía y Democracia: John Dewey*. Barcelona: Herder.
- BOURDIEU, P. (2014). *La reproducció*. Vic: Eumo Editorial.
- CARRILLO, I.; FEU I GELIS, J., (2015). La participació en educació com a expressió de qualitat democràtica, *Temps d’Educació*, 48, 151-172.
- FEITO ALONSO, R. (2014). Treinta años de consejos escolares: la participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18, 2, 51-67.
- FEITO, R. (2009). Éxito escolar para todos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50: 131-151.
- FEITO, R. (2010). Escuela y democracia. *Política y sociedad*, 47, 2, 47-61.
- FEU I GELIS, J.; MARQUÈS SUREDA, S. (2004). Democràcia i participació a l’estudi de pedagogia de la Facultat d’Educació i Psicologia de la UdG: somnis, utopies i realitats. *Revista catalana de pedagogia*, 3, 103-118.
- FEU, J., (2005). ¿Es cierto que los estudiantes no participan?, *Cuadernos de pedagogía*, 350, 44-47.
- FEU GELIS, Jordi; SIMÓ GIL, Núria; SERRA SALAMÉ, Carles; CANIMAS BRUGUÉ, Joan. (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 42, 449-465.
- FEU, J.; PRIETO, O., SIMÓ, N., (2016). ¿Qué es una escuela verdaderamente democrática?, *Cuadernos de pedagogía*, 465, 90-97.
- FEU GELIS, Jordi & TORRENT FONT, Albert. (2018). Democracia y participación: la voz (silenciada) de los alumnos, *Voces de la Educación*, número especial, 43- 51.

- FEU, J.; BESALÚ, X., (2019). *Els mestres i la cultura democràtica i participativa. Com fomentar les actituds i les pràctiques democràtiques i participatives*. Barcelona: Octaedro.
- GIROUX, H., (2005). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Popular.
- LAWY, R. & BIESTA, G., (2006). Citizenship-as-practice: The Educational Implications of an Inclusive and Relational Understanding of Citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54, 1, 34-50.
- LERENA, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- SIMÓ-GIL, Nuria, & FEU GELIS, Jordi. (2018). Ampliar la participación democrática del alumnado en los centros educativos ¿Es posible? *Voces De La Educación*, número especial, 3-10.
- VAN MANEM, M. (1998) a El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós Ibérica.

Vida democràtica. Un procés d'aprenentatge al llarg de la vida. Narració crítica del procés de participació, democràcia... a l'APAP i l'educació permanent

Encarna Such Cardona, Nieves Roselló Navarro i Paqui Borox López



La militància és un concepte en desús. De fet, és un concepte emparentat amb el de responsabilitat, molt proper al de compromís o al de ciutadania activa. També pot ser definit com a posició davant la vida, com a forma de lluita per fer front als obstacles que amenacen la llibertat i la dignitat humana, com l'exigència d'assumir responsabilitats envers els altres, de manera que qualsevol ésser humà pugui desenvolupar les seves capacitats en llibertat, de crear condicions segons les quals tothom pugui veure protegits els seus drets.

Xavier Besalú. Pedagogia sense complexos. Contra fatalistes i saberuts. Publicacions de l'Institut Paulo Freire

Formar part d'iniciatives i organitzacions que tenen com objectiu posar en marxa accions d'educació popular i, alhora, millorar l'educació permanent ha estat el compromís, la passió, la lluita i l'esperança que ha marcat la nostra pràctica democràtica en diversos moviments socials al llarg d'aquests anys.

Aquest procés de participació al·ludeix a un procés d'aprenentatge permanent, actiu, col·lectiu, afectiu, crític... centrat en l'equitat, la responsabilitat, el feminisme, la solidaritat i la pau. Formem part de moviments que no sols fan referència a l'educació, sinó també a tots els aspectes relacionats amb ella com la política, el sindicalisme, l'associacionisme... per tal de desenvolupar una nova forma emancipadora de vida comunitària conformant referents transgressors, tant dins com fora dels espais educatius, i així formant i formant-nos com a persones amb capacitat per a exercir com agents actius del seu propi procés, com a ciutadans i ciutadanes compromesos amb el món per tal d'entendre'l i actuar en ell i, a la vegada, ens guie a la comprensió entre els éssers humans que el compartim.

Fer part d'un moviment col·lectiu que siga de veres un motor de transformacions i mudances ens ha dut a pràctiques cooperatives i de complicitat, desaprenent i trencant amb tot allò que ens fa pensar que "no es pot fer res" i així ha estat la nostra re·volució materialitzada en fets i accions conjuntes, compartides i comuns.

Hem construït vida democràtica amb altres dones i hòmens conformant moviments col·lectius i associatius que han actuat dins dels espais educatius per tal de dignificar l'educació permanent, lluitant per tal de que les persones que cada dia participen en una iniciativa pública d'educació permanent ho facen amb tots els drets i responsabilitats. Una pràctica democràtica fonamentada en la diversitat i el reconeixement, el respecte i la cooperació, el diàleg i la solidaritat.

El treball de sensibilització realitzat al si de les associacions l'hem promogut anant centre a centre, territori a territori, persona a persona, en contextos formals, no formals i informals donant lloc a un moviment potent: la Mesa d'Agents Socials per la FPA. Aquest moviment queda constituït per entitats sindicals, associacions d'aprenents, federacions d'associacions (FEVAEPA), col·lectius de renovació pedagògica i d'associacions de docents vinculats a diverses entitats. Ha estat dins d'aquest moviment on hem viscut –també a d'altres espais i moviments– de manera plena el que definiríem com a “vida democràtica”: debats interns sobre educació permanent, reptes, oportunitats, estratègies, formació sobre aquests temes... i també un treball extern de fer-nos visibles per tal de sensibilitzar a la ciutadania i als representants polítics. Un treball a la vegada d'implicació dels mitjans de comunicació (premsa, ràdio...); d'elaboració de documents que més tard serien els que han marcat tota la legislació entorn de la Formació Permanent al nostre territori; assessorament als ajuntaments i d'altres entitats; etc.

Es tractava d'imaginar allò no-imaginable, conscients de la necessitat d'un nou tipus de societat, un nou discurs i unes noves relacions, unes noves institucions on es visualitzés allò que portava fent-se al nostre territori des de feia temps. Una pràctica de una democràcia radical i revolucionària, que ha influït en la consciència i la percepció amb poder per crear noves subjectivitats.

Unes pràctiques ciutadanes autèntiques, pròpies d'una democràcia participativa amb un exercici de voluntat política i cogestió que ens va portar a aconseguir una Llei d'FPA: progressista, solidària, feminista, ecològica, democràtica, valenciana..., única a l'Estat espanyol, feta des de la base amb consensos importants amb el conjunt dels actors socials i territorials, on totes i tots ens vàrem sentir reflectits perquè hem tingut veu i vot.

Aquesta experiència ens ha dut a totes nosaltres a fer de la participació i el compromís la nostra forma d'estar i ser al món, implicant-nos en diversos projectes de “bé comú” en àmbits polítics, mediambientals, associatius... on l'experiència viscuda ha estat un punt d'inflexió a la nostra vida. Aquesta experiència ha suposat ser una ferramenta per desenvolupar la nostra capacitat crítica, utilitzant-la per a fer de nosaltres agents compromesos i preocupats per afrontar assumptes socials essencials i dispostes a profunditzar i estendre el significat i la pràctica d'una democràcia radical i actual.

Estem convençudes de la necessitat d'una ensenyança/aprenentatge de vida democràtica per a la comprensió del món que a la vegada ens mobilitze a la comprensió entre els éssers humans que la compartim. També som conscients que el procés d'ensenyança/aprenentatge de ciutadania democràtica és complexa i afecta a varies facetes de la vida de les persones, les quals vivim en societat, això significa que aquesta formació democràtica des de i para la vida democràtica ha d'estar basada en la com-

¹ FREIRE, Paulo (2008). *L'educació com a pràctica de llibertat*. Biblioteca Paulo Freire 20. Publicacions de l'Institut Paulo Freire. Xàtiva.

prensió-compàtia, en la interrelació entre les persones i la societat, on tant les singularitats com les comunitats –el conjunt social– es complementen, es desenvolupen, es regulen i es controlen. Tot aquesta complexitat requereix per part de totes i tots els que participem saber prendre decisions, saber elegir, per saber escoltar i opinar de manera responsable, lliure i legítima. Com diu Freire: *“hay una práctica de la libertad, así como hay una práctica de la dominación. Actualmente, nos movemos, somos, vivimos, sufrimos, anhelamos y morimos, en sociedades en que se ejerce la práctica de dominación. No perdemos nada si intentamos una nueva pedagogía. Por el contrario, podemos ganar una nueva sociedad, un nuevo hombre, un nuevo mañana.”*¹

Aquesta ha estat la nostra reflexió crítica, des de la nostra pràctica però també hem de parlar quina és la situació actual, és a dir problematitzar la vida democràtica. Una pràctica que fa temps fins l'actualitat caracteritza els moviments d'educació permanent i popular que han resistit al aflorament d'actituds individualistes i exclouents fonamentades en la marginació d'altre/a, on s'ha imposat la intransigència i el menyspreu a les actituds i valors de solidaritat i cooperació, responsabilitat i compromís... Eixa és la realitat que hem viscut i sentit des del moment àlgid del moviment social adés esmentat on aconseguim la visualització i dignificació de la Educació Permanent i Popular Poc a poc tot ha anat cap en avall, l'objectiu de treballar per un projecte col·lectiu, els acords i consensos atenen més a interessos individuals que als comuns. Comencen a sorgir actituds autoritàries i discriminatòries. Tot amb una conformitat política, la qual aprofita una situació de tensions emergents entre allò micro i macro, entre l'inici i la meta, entre els objectius inicials i els nous, entre allò personal i el col·lectiu, entre allò objectiu i el subjectiu, entre el saber i el ser... en definitiva, la fragmentació del moviment i el sorgiment d'interessos potser legítims però falsos que produïren una neutralització de la cooperació i un fort increment de les finalitats corporatives.

Estem en un moment on, la participació i el compromís, pedra de toc d'una vida democràtica al moviment i també a les diverses iniciatives en les quals participem, i íntimament lligada a la presa de decisions –tenint en compte la voluntat de les persones, sent aquestes així més subjectes i menys objectes, ha quedat reduïda a “quasi un no res” Hem perdut, a l'àmbit del moviment social, el control de la pròpia situació i del projecte educatiu i potser el de vida. L'exercici de participació democràtica es troba obstaculitzat per mecanismes institucionals o estructurals i també al si del propi moviment; es promou més la aportació individual i fragmentada en una societat que exclou a molts grups humans. Aquesta realitat ens mostra una carència de política democràtica tant en el sistema polític en general com en les diverses iniciatives, associacions i centres públics de FPA. I en aquest moment estem, i tal com senyala pep aparicio guadas: *“és d'aquesta manera que irromp, per una part un cert autoritaris-*

me, més o menys tecnocràtic, que redueix a la ciutadania a un simple exercici pràctic i objectiu de tindre drets –no cregues tindre drets: *feminisme de la diferència*– i exercir la tirania de la llibertat –‘...el totpoderosisme de les seues llibertats, exemptes de límits, llibertats que s’inclinen a la llicenciositat’–; per altra –encara que moltes vegades actuen imbricades–, una perspectiva tecnocràtica, més o menys mercantilista, que torna a resignificar les ideologies com falsificació dels processos democràtics –sols la lògica del mercat possibilita la transparència i la transferència real de la governabilitat– i estableix la ciutadania com un contenidor buit a omplir per la solució liberaldemocràtica –i inclús la republicana en alguns aspectes–, tant en l’esfera pública com en la privada.”²

Vivim en un moment històric semblant al que Paulo Freire va denominar “situació límit” en el qual prescindir de l’esperança és negar-li a la lluita un dels seus suports fonamentals. Per tant, i des de la nostra pràctica i vida democràtica quotidiana, des d’eixos nuclis d’acció-reflexió-acció dels quals formem part (associació de persones Adultes, TAREPA, IPF, comunitats i institucions locals...), intentem escamotejar el fatalisme immobilitzant i fer de la indignació un motor col·lectiu que contribueix a reprendre les lluites en un doble sentit: relançar cicles de protestes basades en l’antagonisme i la presència organitzada, a les comunitats i als pobles, als centres públics i associacions, a les administracions amb cura sense perdre la radicalitat ni la gosa-dia; per altra, tornar a fer xarxes que potencien des de baix aquestes apostes emancipatòries, doncs, tal com diu Paulo Freire, “*la revolució amb la que somiem serà pedagògica-política o no serà*” i, a la vida de les associacions i del centres públics de FPA, cada vegada més és imprescindible d’irrupció de la democràcia real, actual i radical.

Tenim la capacitat de planificar i participar en projectes col·lectius, de saber gestionar els conflictes i aplegar i aconseguir acords i cooperacions, rebutjant qualsevol imposició o discriminació i fent una aposta clara per la confrontació democràtica sense reserves. En companyia d’altres dones i hòmens fem camí. La quotidianitat del ser i fer des de allò local, és l’espai i ocasió permanent des d’on construïm democràcia en procés i participativa, amb unes practiques ciutadanes i participatives, l’exercici de voluntat política i la utilització d’estratègies de cogestió política, singular i comú, en espais de relacions democràtiques, dinàmiques i horitzontals, de cooperació, d’afectivitat i diàleg, d’aprenentatge transformador, pensant i aplicant una manera de fer i ser profundament freireana, és a dir, treballem com a “subjectes pensants- crítics”.

² ELIZALDE, Antonio, MAX NEEF, Manfred y otros. (2002). ‘El camino de re/ invención de la ciudadanía y la educación popular’ en: *Sociedad civil, cultura democrática e inclusión social*. Aprendizajes, posiciones y procesos 3. L’Ullal Edicions-Diálogos editorial. Xàtiva.

Institut Crescer: una organització per a joves i adults amb discapacitat intel·lectual¹

*Daiane Rodrigues de Almeida², José Clovis de Azevedo³, Rosemari Lorenz Martins⁴,
Jose Maria Sanahuja Gavalda⁵*

Traducció: Rosa Navarro Piquer i Juanma Sanchis



1. Introducció

El present article té el seu origen en una investigació postdoctoral en el format de cooperació internacional entre el Brasil i Catalunya. Forma part d'un debat sobre les xarxes de suport als joves amb discapacitat intel·lectual (DI) a les ciutats de Porto Alegre/Brasil i Barcelona/Espanya. A la ciutat de Porto Alegre es va realitzar un estudi de cas, entre altres, a partir de l'Institut Crescer (IC), un espai destinat a l'Educació de Joves i Adults (EJA) en el torn de matí i de treball cooperatiu, en el torn de vesprada.

En 1996, la llavors Cooperativa Crescer va ser creada per un grup de mares que buscaven un espai on els seus fills pogueren tindre una continuïtat en l'aprenentatge després del període escolar. En aquest sentit, és important assenyalar que la Cooperativa Crescer va nàixer dins d'un moviment a la ciutat de Porto Alegre, en la dècada de 1990, que es va caracteritzar per un ampli procés de participació ciutadana⁶. En l'àmbit nacional,

¹ Aquest article forma part d'una investigació postdoctoral en format de cooperació internacional entre les universitats Feevale (Brasil) i Universitat Autònoma de Barcelona (Espanya), que parla sobre les xarxes de suport per a joves amb discapacitat intel·lectual (DI) a les ciutats de Porto Alegre/RS - Brasil i Barcelona/Catalunya - Espanya. A la ciutat de Porto Alegre/RS/Brasil, així com a Catalunya, les persones amb DI poden assistir a l'escola (especial o regular) fins als 21 anys. D'aquesta manera, les famílies d'aquests joves es queden amb el dubte de quina mena d'estímul es poden oferir a aquest col·lectiu a partir d'aquesta edat. L'Institut Crescer (IC), una de les institucions estudiades a la ciutat de Porto Alegre, atén una mitjana de 20 persones en els seus tallers i/o en l'Educació de Joves i Adults (EJA). És una institució municipal, creada en els anys 90, aconseguida per la participació popular, que compta amb el suport de les famílies dels usuaris per a mantindre's activa. L'objectiu d'aquest estudi és informar i debatre sobre l'estructura de l'IC. La metodologia utilitzada va ser l'estudi de casos. Els resultats van mostrar que la institució, creada en la dècada dels 90, es presenta com un espai connectat a les demandes de l'adult amb DI, el qual requereix un aprenentatge continu, així com s'aprecia la necessitat de formació contínua dels seus empleats i voluntaris, per a implementar la filosofia de la inclusió.

² Doctora en Diversitat Cultural i Inclusió Social per la FEEVALE, Llicenciada en Psicopedagogia Clínica i Institucional per la Universitat La Salle, Màster en Rehabilitació i Inclusió pel Centre Metodista IPA, Especialista en Trastorns del Desenvolupament per la UFRGS. Postdoctorat en les Universitats Feevale i UAB.

³ Doctor en Educació per la Universidad de São Paulo (2004). És llicenciat en Història (1972) i en Història Econòmica de Brasil (1975) per la Universidad Federal de Rio Grande del Sur.

⁴ És llicenciada en Lletres-Portugués-Alemanys (1993), especialista en Lingüística del Text (1996) i màster en Ciències de la Comunicació (1999) per la Universidad del Valle del Río de los Sinos i doctora en Lletres per la Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur (2013).

⁵ Doctor en Ciències de l'Educació (1994). Professor titular de la Universitat Autònoma de Barcelona. Llicenciat en Filosofia i Lletres per la UAB (1990) i llicenciat en Psicologia per la Universitat de València (1996).

⁶ Porto Alegre, amb aproximadament un milió i mig d'habitants, està situada en el sud del Brasil i és la capital de l'Estat de Rio Grande del Sud. De 1989 a 2004 va ser administrada per una coalició política que va organitzar una intensa participació popular a través dels pressupostos participatius, en els quals els ciutadans decidien les prioritats d'inversió.

el país continuava vivint el clima de redemocratització, de superació de les institucions autoritàries del període de la dictadura militar. La Constitució de 1988 va establir un nou ordenament jurídic amb avanços substantius en les polítiques socials. A Porto Alegre les anomenades Administracions Populars, en el període 1989-2004, van obrir una fase d'intensa participació directa dels ciutadans en la discussió, decisió i implementació de les polítiques públiques i en l'aplicació dels recursos pressupostaris. La població va començar a decidir les prioritats d'inversió a través del Pressupost Participatiu (OP).

Segons Azevedo (2004)⁷, el govern municipal va establir un ampli procés participatiu per a la presa de decisions, sent el pressupost participatiu la bandera de la mobilització ciutadana, en lloc de decisions tecnocràtiques i centralitzades més pròpies de l'Estat. La ciutat estava cridada a construir polítiques públiques de manera col·lectiva. L'experiència de l'OP va combinar la democràcia representativa amb la participació directa dels ciutadans. Segons Boaventura Souza Santos, «la principal riquesa del pressupost participatiu és la democratització de la relació entre l'Estat i la societat». (Souza, 1996, p. 46). En educació, la política de democratització de la ciutat es va plasmar en el projecte Escola Ciutadana: aprenentatge per a tots. Els assoliments de l'Escola de Ciutadans van ser uns quants, on les polítiques d'inclusió van guanyar terreny. Porto Alegre va ser la primera ciutat del Brasil a crear les Sales d'Integració i Recursos, els Laboratoris d'Aprenentatge, per a donar suport a les pràctiques inclusives. També va ser la primera ciutat brasilera a crear una xarxa de centres d'ensenyament preescolar i ampliar l'educació primària de huit a nou anys. Així mateix, s'amplia l'educació de joves i adults i es crea el Moviment d'Alfabetització (MOVA), que forma els educadors de les comunitats. En els setze anys d'administració popular, l'analfabetisme a la ciutat es va reduir del 7% al 3%, la qual cosa va cridar l'atenció del món, atraient el Fòrum Social Mundial a Porto Alegre en 2000.

Va ser en aquest context participatiu, democratitzador i inclusiu on va sorgir l'espai per a la proposta i realització de la Cooperativa Crescer, demandada per la comunitat i concretada com a part de les polítiques públiques de la ciutat. El projecte de creació de la Cooperativa Crescer es va constituir com un pla per a construir un espai que integrara els pares i alumnes de les escoles municipals especials de Porto Alegre, amb l'objectiu de prestar serveis a la comunitat a través del treball cooperatiu. Santos Júnior (1999), en fer un assaig sobre la construcció de Crescer, informa que l'objectiu de la seua construcció va ser:

Proporcionar condicions de treball a les persones amb discapacitat majors de 21 anys, procedents de les escoles municipals especials [...] permetre l'autogestió i la generació d'ingressos per a les persones amb discapacitat i les seues famílies; involucrar altres organismes i institucions en els problemes de les persones amb discapacitat [...] (Santos Júnior, 1999, p. 110).

⁷ Aquesta obra ha sigut publicada a Espanya, per l'Institut Paulo Freire d'Espanya, en les llengües espanyola i catalana, amb els títols respectius: Escuela ciudadana: retos, diálogos y travesías; Escola ciutadana: reptes, diàlegs i travessies. Xàtiva: Diàlegs-xarxa L'ullal edició, 2006.

Concomitantment, en 1996, quan la Llei de Directrius i Bases de l'Educació Nacional del Brasil (Brasil, 1996) va promulgar el dret de la persona amb Discapacitat Intel·lectual a assistir, preferentment, a l'escola regular, es va produir un canvi en el sistema educatiu. Aquesta llei presenta un capítol específic on destaca l'EJA com una modalitat d'ensenyament que ha d'incorporar-se al conjunt de polítiques d'educació bàsica i oferir-se regularment en el sistema educatiu, siga públic o privat.

Analitzant els objectius que van portar a la construcció de la institució investigada i citant la Resolució Núm. 013/2013, que defineix les directrius de l'educació especial en la xarxa municipal de Porto Alegre, el desembre de 2013 on:

Les escoles primàries especials han d'atendre els alumnes de sis (6) a vint-i-un (21) anys –completats durant l'any escolar– i l'accés ha de ser organitzat d'acord amb l'edat, considerant els aspectes socioafectius del desenvolupament i la construcció de la singularitat (Porto Alegre, 2013).

Quant a la demanda del grup de mares, creadores de la Cooperativa Crescer, que, en 1996, buscaven oportunitats davant la imminència de l'entrada dels seus fills en l'edat adulta, cal assenyalar que, hui dia, continuen sent necessaris espais que puguin afavorir la inclusió per a promoure la continuïtat dels aprenentatges formals i oferir espais de treball per a les persones majors de 21 anys amb DI, ja que, segons estudis (Almeida, et. al. 2021), hi ha una disminució dels centres que ofereixen serveis i oportunitats d'inserció laboral per a aquest col·lectiu. A partir de la legislació, associada als propòsits de la construcció de l'IC, en la dècada de 1990, es va concebre que, tindre dret a l'educació abans dels 21 anys, es refereix a la inscripció i permanència a l'escola i a l'adquisició de coneixement formal per a afavorir la inserció sociolaboral d'aquests joves.

A partir d'aquest punt de vista, es pot analitzar com els alumnes amb DI realitzen l'aprenentatge formal durant el procés d'escolarització, com se'ls prepara per a deixar l'escola i quines oportunitats se'ls ofereixen després del període en el qual van assistir a l'escola ordinària o especial. Per a ajudar en aquesta qüestió, podem pensar en les paraules de Ferraro, qui diu que «per escolarització s'ha d'entendre no sols l'accés, sinó també la continuïtat reeixida a l'escola» (Ferraro, 2008, p. 275).

En relació amb això, és significatiu pensar que acabar una etapa o nivell educatiu no garanteix que l'alumne amb DI s'haja apropiat dels coneixements formals proposats per l'escola i que, tal vegada, suposar que, després de complir els 21 anys, no necessita suport pedagògic és un error. En aquesta línia, l'Observatori del Pla Nacional d'Educació - PNE, Brasil (2014) mostra que, entre la població brasilera de 15 a 64 anys, el 27% no pot fer tasques senzilles de lectura de paraules i frases.

Tenint en compte aquesta qüestió, el Ministeri d'Educació va crear en 2003 el programa «Educació inclusiva: dret a la diversitat», l'objectiu del qual era efectuar transformacions en el sistema educatiu perquè aquest fora inclusiu. L'anàlisi d'aquest programa va assenyalar algunes dificultats, com la falta de finançament i les idees divergents i conflictives sobre el concepte d'inclusió escolar (Caiado; Laplane. 2009). No obstant això, encara l'any 2021, el programa segueix publicat en la pàgina web del Ministeri, sense canvis en la versió inicial.

Així, pensant en les qüestions inherents a les opcions d'inserció social i laboral de les persones amb DI, a partir dels 21 anys, aquest article té com a objectiu informar i discutir com s'organitza l'IC, situat a la ciutat de Porto Alegre/RS.

2. Procediment metodològic

Aquest treball es caracteritza per ser un estudi de cas, amb una anàlisi i una discussió de dades sota el paradigma fenomenològic i des d'una metodologia qualitativa. Els participants en l'estudi van ser alumnes amb DI de l'institut, mares voluntàries, la coordinadora pedagògica i tres professors de la institució. Els participants assisteixen a l'EJA en l'IC i/o participen en tallers en la mateixa institució a la ciutat de Porto Alegre, en l'estat de Rio Grande del Sur/Brasil. Els participants van ser seleccionats per conveniència. Segons Gil (2002), en la selecció per conveniència, l'investigador selecciona els elements als quals té accés, suposant que poden representar d'alguna manera l'univers. Els criteris d'inclusió dels participants van ser: ser pares, alumnat o professorat de l'Institut enquestat.

Com a instruments d'investigació, es van utilitzar entrevistes semiestructurades amb un professor, una mare i el coordinador de la institució. Es van analitzar els documents relacionats amb la història dels alumnes matriculats, així com la recopilació de converses i situacions viscudes pels alumnes durant les observacions. Cal destacar que la recollida de dades es va realitzar l'octubre de 2021, sumant 20 hores d'observació, a més de les entrevistes. La recollida de dades es va realitzar cara a cara, respectant tots els protocols de seguretat vigents segons la COVID-19. Es va demanar a tots els participants que signaren el formulari de consentiment lliure i informat (TCLE).

Les dades recollides en les entrevistes es van analitzar mitjançant el mètode d'anàlisi de contingut, amb categorització i triangulació de dades (Minayo et al., 2008). L'anàlisi de contingut, segons Minayo et al. (2008), consta d'etapes de categorització, interferència, descripció i interpretació de les dades recollides. Per a ajudar en el procés de categorització dels relats dels participants, es van triar les següents categories: treball i estudi. Després de la categorització prèvia, es va realitzar un refinament amb l'objectiu d'aquest article, l'enfocament del qual és discutir com funcionen els constructes i es consolida l'aprenentatge formal dels participants de l'IC.

⁸ Atenent a criteris ètics per a preservar la identitat dels enquestats es van utilitzar noms ficticis.

3. Resultats i discussió

3.1. L'Institut

L'Institut investigat està situat a la ciutat de Porto Alegre/ Brasil havent complit 22 anys de creació l'any 2021. Se sosté amb fons del municipi, una quota simbòlica que es cobra a les famílies i les vendes dels seus tallers. Té una mitjana de 20 alumnes, tots ells majors de 21 anys i amb DI. Està situat en un barri ben arbrat, amb una gran parcel·la en un edifici d'una sola planta, dividit en dues aules, una sala per al taller de paper maixé, una cuina, on es realitzen tallers de fleca, una cuina més xicoteta per a ús dels empleats, banys masculins i femenins, tots dos aptes per a usuaris amb mobilitat reduïda, així com la recepció i la secretaria. En la part posterior de l'edifici hi ha un hort, on s'imparteixen tallers de cultiu i plantació d'hortalisses i, annex a ell, un hivernacle on les mares cultiven plantes. Hi ha una pista per a caminar al voltant del recinte, que es va planificar perquè els alumnes pogueren fer exercici sense eixir al carrer. L'octubre de 2021, es van instal·lar dos equips de gimnàs en l'exterior, els mateixos que es poden trobar en diversos parcs i zones públiques de la ciutat.

3.2. Institut: espai per a tallers d'ocupació

Un element que es va fer evident a partir de les dades de la investigació va ser que la comprensió sobre el propòsit dels tallers de l'Institut Crescer varia molt entre els joves. Aquesta comprensió, que sol estar relacionada amb el nivell intel·lectual dels alumnes, també es relaciona amb la forma en què els talleristes aborden l'objectiu del taller. Malgrat la disponibilitat de les mares que s'ofereixen per a la producció d'articles de fleca o la producció de materials d'oficina a través de paper maixé, hi ha una demanda d'una comprensió de com estimular els joves sobre la comprensió del que fan durant les seues hores de treball. Aquesta diferència es pot percebre, per exemple, en el taller dirigit al cultiu d'hortalisses, on la professora, que també és la coordinadora de la institució, escolta amb tranquil·litat i dona espai als joves perquè exposen les seues idees, tenint amb ells, un discurs propi de la fase adulta, un tracte que es veu perjudicat quan s'observa la forma en què les mares voluntàries dialoguen amb l'alumnat de la institució.

Sobre aquesta qüestió, podem citar a Dias i Lopes de Oliveira (2013), per als qui, en el cas de les persones amb DI, l'exposició empobrida als béns culturals, el suport inapropiat i el procés pedagògic inadequat afavoreixen l'aparició d'un sentiment d'"incapacitat" com a condició debilitant (Dias; Lopes de Oliveira, 2013). Quant al desenvolupament de les potencialitats, aquest tema també va cridar l'atenció al llarg de les observacions, ja que alguns joves que participen en els tallers podrien incloure's en el mercat laboral, perquè tenen coneixements i nivell d'autonomia suficient, com és el cas de Tadeu⁸, de 33 anys, amb Síndrome de Down (SD). Tadeu llig, escriu, fa comptes senzills, sap dir l'hora, els dies de la setmana i sembla tindre un bon co-

neixement de l'ús dels instruments socials, no obstant això, en el taller de paper, impartit per una mare voluntària, només s'asseu a tallar paper, tenint poc ús o interacció per al seu nivell de desenvolupament.

Tal com afirma Vygotsky (1977), la diferència entre el procés de desenvolupament i el procés d'aprenentatge que, encara que diferents, interactuen en la mesura en què l'aprenentatge, resultat de la interacció social, s'interioritza i organitza, estimulants els processos interns de desenvolupament. En conseqüència, l'aprenentatge és fonamental per al desenvolupament i, sobre la base d'això, podem dir que alguns alumnes, que tenen la seua comprensió preservada respecte a diversos elements formals, podrien estar en espais on hi haja una major integració entre persones amb DI i sense. Aquest canvi de paradigma podria ampliar, encara més, la manera d'entendre la societat que els envolta.

En el mateix taller, impartit per un professor d'educació especial, en un altre dia de la setmana, Tadeu es mou, alternant els papers amb els seus companys, explica el procés de treball amb el paper, crida l'atenció dels companys sobre el que han o no han de fer. De fet, hi ha una dinàmica diferent dins de la mateixa proposta de treball. Aquest fet corrobora l'afirmació de Vieira, referida al desenvolupament des de la infància, quan diu que,

[...] si les relacions socials no són acollidores i afectives, proporcionant l'impuls social necessari per al desenvolupament dels processos compensatoris, com podria el xiquet amb SD desenvolupar les seues funcions psicològiques superiors? (Vieira, 2002, p. 12).

Aquest mateix tipus de relació social pot pensar-se en la dinàmica d'un adult amb DI. Seguint en la mateixa línia, en ser preguntada per la seua percepció sobre la diferència entre el seu propi enfocament i el de les mares, Laura va admetre que hi havia una certa falta de comprensió per part de les voluntàries, assenyalant la necessitat d'una major inversió pel que fa a la seua formació. Els moments d'ensenyament per als voluntaris podrien, per exemple, contribuir a la comprensió que els alumnes de l'IC, dins de les seues possibilitats individuals, podrien ser capaços d'ampliar les seues capacitats funcionals, tenint així una millor qualitat de vida. Els estudis sobre les Activitats Instrumentals de la Vida Diària (AIVDs) informen que un dels principals problemes de les persones amb DI està associat a la capacitat funcional, la qual cosa afecta la seua autonomia i qualitat de vida (Almeida et al., 2017). També hi ha investigacions que mostren la necessitat de mantindre la funcionalitat habilitant com una pauta important per a promoure l'accés a les AIVDs (Almeida, 2021).

Els temes relacionats amb la gestió dins dels tallers estan estretament lligats al procés de desenvolupament de la persona amb DI i, especialment, a com les famílies es preparen per a la vida adulta d'aquests individus. En aquest sentit, estudis com els

de Gameraen-Oosteron (2013) i Almeida (2021), en parlar de les dades recollides amb joves amb DI, van trobar que, encara que la vida de les persones amb alguna dificultat sembla haver millorat considerablement en els primers anys de vida, falten dades sobre el funcionament diari en entrar en l'edat adulta.

Aquesta qüestió està corroborada pel discurs de la mare de Tadeu que, en ser preguntada per les activitats que realitza el seu fill quan està a casa, va dir que neteja la seua habitació i li agrada fer mots encreuats. En el discurs de la mare de Tadeu, era evident la comprensió que el fill, podria anar, per exemple, al gimnàs sol, però no va perquè té por que algú «li faça mal». Un altre punt important del seu discurs es refereix al qüestionament relacionat amb la funcionalitat del fill, que, possiblement, podria entrar en el mercat laboral: «ell volia treballar en un mercat, però no pot per a no perdre la pensió del seu pare» (mare de Tadeu). Segons Maciel i Guerra (2007), al Brasil, hi ha una escassetat d'estudis que analitzen cada grup d'activitats quotidianes relacionades amb els adults amb DI de forma aïllada. En general, la investigació avalua les tasques en blocs, la qual cosa dificulta l'aprofundiment de la qüestió.

Un altre aspecte que crida l'atenció en la història de Tadeu és el fet que els seus pares, separats, tenen 77 (mare) i 78 (pare) anys. Tadeu és l'únic fill de tots dos. Segons la mare, no hi ha familiars pròxims que puguin fer-se càrrec del xiquet en absència dels pares. De fet, la qüestió de l'edat dels pares x l'edat de la persona amb DI és un punt que crida l'atenció, sobretot pel format que adopten les famílies després de la defunció d'un o tots dos pares, o fins i tot per la falta de preparació de les famílies per a afrontar aquest moment. Així, és evident que, de la mateixa manera que proposa Vygotsky (1982), el desenvolupament de la persona amb DI no és només el resultat de factors aïllats, ni només de causes ambientals, sinó d'una reciprocitat entre experiències que es van anar establint al llarg de la vida, amb la mediació i preparació rebuda durant la infància i l'adolescència que es reflecteix en el format familiar que pot ocórrer en el curs de la vida adulta, convertint-se en una comprensió que alguns canvis són inherents a la condició humana.

En el mateix sentit, podem descriure el cas de João, de 54 anys, que coneix la seua edat, va i ve sol de l'Institut, sap llegir i escriure i li agrada molt treballar al jardí. Quan se li va preguntar si li agradava participar en els tallers, va dir: «M'encanta vindre a estudiar i treballar al jardí, això és el que em fa feliç! João, que fins un any abans de la investigació també treballava venent l'art del seu pare en els barris pròxims, hui només assisteix a l'IC pel fet que el seu pare va morir en 2020 i va quedar vivint amb la seua mare, una dona major, i la seua germana, que treballa per a assegurar el manteniment de la família. En aquest sentit, és clar que, a causa de la seua capacitat funcional, João podria inserir-se en el mercat laboral formal, tenint una major participació en la dinàmica social, fet que es va veure obstaculitzat per la nova estructura familiar.

Així mateix, el nivell de capacitat funcional es defineix per la dificultat del subjecte per a fer tasques bàsiques de la vida diària o per a fer tasques més complexes que són essencials per a una vida independent (Alves; Leite; Machado, 2008). A partir d'aquesta afirmació, podem observar que, dins de l'Institut, trobem joves que no poden incloure's en el mercat laboral formal per raons del seu desenvolupament cognitiu i altres que acaben per no tindre l'oportunitat d'inserció per qüestions relacionades amb les demandes familiars.

A conseqüència d'això, es percep la necessitat d'un treball individualitzat amb cada família, a més d'una major instrumentalització de les mares que donen el seu temps a l'Institut, i que manquen d'una major orientació, com ja s'ha esmentat. També es va observar que alguns joves responen als tallers de manera més elaborada, mostrant que entenen la funció i l'ús dels instruments que formen part de la dinàmica del seu treball, però hi ha una certa demanda que s'oposa a la possibilitat d'inserir-los en la societat de manera més integrada, fent-los més autònoms.

4. Institut: un lloc per a l'educació de joves i adults

En la motivació per a aprendre influeixen qüestions que van més enllà de les barres del desenvolupament orgànic de les persones amb DI. En aquesta segona categoria es van agrupar les dades relatives a l'anàlisi de la interacció dels alumnes que participen en l'Educació de Joves i Adults (EJA) en el torn de matí de l'Institut. Tinent en compte que no es pretenia recollir els expedients escolars de tots els alumnes, es van observar els moments d'aprenentatge, de manera que es va poder articular la forma en què els joves participen en l'EJA amb les possibilitats d'utilitzar aquests coneixements més enllà dels espais institucionals, permetent-los ser participatius i tindre un lloc en la societat.

Després de les observacions, es van realitzar les entrevistes formals. En ser entrevistada sobre el desenvolupament del seu fill, cal destacar que la mare de Tadeu va dir que va assistir a una escola especial fins als 17 anys i després va ingressar en l'IC, on roman fins hui. En ser preguntada sobre si el seu fill no va rebre el certificat de finalització del batxillerat, ja que Tadeu participa en les classes de l'EJA en el torn de matí, la mare va dir no recordar-ho. Per a Macalli, Gonçalves i Caiado (2018), si bé l'EJA és una alternativa d'inclusió escolar de la població jove i adulta, algunes dades expressen la baixa qualitat de l'educació (regular i especial), ja que molts alumnes que van assistir a escoles primàries durant molts anys no van aprendre els continguts escolars compatibles amb els nivells d'escolaritat aconseguits.

També respecte a l'EJA, que és impartida essencialment per professors del municipi de Porto Alegre, però que compta amb la interacció d'alguns pares voluntaris, la diferència entre la comprensió i la mediació dels familiars i els professionals per als alumnes va ser un dels punts plantejats. Es nota una adequació en el discurs del

⁹ S'ha preservat el nom real per a garantir l'anonimat del participant.

professorat en tractar amb els alumnes, ja que utilitzen paraules més pròximes a les edats dels joves, qüestió que no sempre s'observa en la interacció amb les mares. No obstant això, no podem negar que l'espai té una proposta diferent, enfront de la realitat del mateix municipi, d'atenció i acolliment, constituint un lloc agradable i segur per als qui el freqüenten.

Tals qüestions parlen de la Resolució núm. 013, de desembre de 2013 (Porto Alegre, 2013), que diu: «Paràgraf únic - Les accions de l'educació especial en l'EJA han de permetre l'ampliació de les oportunitats d'escolarització, la formació per a l'entrada en el món del treball i la participació social efectiva». Quant a l'ampliació de les oportunitats d'escolarització de les persones amb DI majors de 21 anys, es percep un diferencial en l'Institut investigat, no obstant això, hi ha una demanda urgent i permanent de formació i aclariment sobre patologies i mediació per als adults atesos en l'espai. Hi ha una necessitat de reciclatge que també es pot observar en els informes del coordinador de la institució quan afirma: «Tenim un grup de mares envellides» (Coordinador i professor de l'Institut Florescer), o fins i tot en l'informe de la professora Laura⁹ que va informar haver notat un cert apoderament de les mares cap als alumnes.

En aquest sentit, existeix una clara demanda de reciclatge de mà d'obra voluntària que, si no es compleix, pot donar lloc a qüestions com l'assenyalada per Mitjás (2009), que conclou que la inadequació de les possibilitats d'accés a la cultura accentua les característiques negatives de la discapacitat. Així, considerant les demandes observades, no es pot negar que són demandes inherents a la proposta de l'espai, que busca ser gestionat i, principalment, mediat per les famílies. Sembla que, des de la seua creació, l'espai ha comptat amb poc flux, o fins i tot, amb poc intercanvi de treball voluntari.

Reflexionant sobre els informes dels responsables de la creació de l'institut, és impossible no pensar en el fet que, durant algun temps, les classes especials es van constituir com una via paral·lela a l'escola ordinària. No obstant això, l'escola especial no sempre va aconseguir els seus objectius i va passar un període exercint les seues activitats com una pràctica marginal, aïllada, sense revisar ni qüestionar el seu acompanyament (Pereira, 2008). Dins d'aquesta perspectiva, la proposta de l'espai, desenvolupada en els anys 90, constitueix un pas necessari i innovador relacionat amb la demanda de crear espais d'inclusió per als adults amb DI.

En conèixer, encara que siga de manera superficial, les característiques de les famílies dels alumnes de la institució, podem suposar que, igual que els voluntaris, que fa molt de temps que exerceixen el seu paper en l'espai, molts alumnes tenen, en la seua realitat, un canvi en l'organització familiar, principalment per la pèrdua d'un o tots dos pares, per la incorporació a la família de germans, o fins i tot per la imminència d'una incertesa vital a causa de l'edat dels seus pares.

5. Consideracions finals

Aquest estudi va permetre identificar diversos factors que intervenen en el desenvolupament social de les persones amb DI, majors de 21 anys, que podrien agrupar-se en dos punts: l'oportunitat de l'espai de treball i la continuïtat de l'Educació de Joves i Adults (EJA), la qual cosa implica una reflexió sobre el que realment es treballa amb aquest públic en el període en el qual assisteix a l'escola dins del rang d'edat habitual. Pel que fa al factor laboral, s'assumeix que les barreres relacionades amb la comprensió del que fan i per què fan aquests productes en els tallers és un factor important a treballar amb el grup que assisteix a la institució.

És important assenyalar que, específicament, les barreres relacionades amb la qualitat de la mediació estan interconnectades amb la comprensió sobre el propòsit de la seua participació en els tallers laborals. En aquest cas, seria millor no tractar el tema laboral com una acció uniforme per a tots els participants, la qual cosa podria repercutir en la possibilitat que alguns membres realitzen activitats que els donen un rendiment econòmic mensual en espais diferents. En aquest aspecte, creiem que una major comprensió de la relació entre els aprenentatges formals, discutits ací des del punt de vista de l'EJA, i les oportunitats d'entendre les raons per les quals produeixen determinats productes, a partir de les mares que s'ofereixen per a treballar en els tallers, proporcionen condicions d'autonomia, que, sumades entre si, poden portar a les persones amb DI, a tindre una percepció més adequada de la seua funció i productivitat, tant en el treball com en el conjunt de la societat en la seua vida adulta.

Entenem que un estudi de cas no és suficient per a fer generalitzacions sobre les institucions de suport als adults amb DI. És necessari que, propostes com les ací presentades, puguin ser articulades per un major nombre d'espais perquè puguem promoure canvis reals en la manera de pensar la continuïtat dels estímuls pedagògics i laborals per a les persones amb DI, majors de 21 anys. No obstant això, es creu que aquest estudi és una important contribució al procés d'inserció dels joves/adults amb DI en la societat i a la comprensió del que és un espai que entén i satisfà les demandes d'aquest grup d'edat. D'altra banda, destaca la importància de construir polítiques públiques que responguen a les necessitats d'aquest col·lectiu. Aquesta experiència també revela que els processos democràtics provoquen la reflexió i la comprensió de la necessitat d'accions polítiques col·lectives i participatives que permeten la inclusió i la consecució efectiva de drets per a tots, en totes les edats.

Referències bibliogràfiques

- AZEVEDO, Jose Clovis. *Escola Cidadã: desafios diálogos e travessias*. 2ed. Petrópolis-RJ; Vozes, 2004
- ALMEIDA, D. R. (2021). *Letramento e uso de instrumentos sociais: um olhar sobre a autonomia de uma jovem com T21*. 2021. Tese (Doutorado em Diversidade Cul-

tural e Inclusão Social) – Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Universidade Feevale, Novo Hamburgo.

- ALMEIDA, P. *et al.* Funcionalidade e fatores associados em idosas participantes de grupos de convivência. *Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, Marília, v. 8, n. 1, p. 64-53, 2017.
- ALVES, L. C.; LEITE, Iúri da Costa; MACHADO, Carla Jorge. (2028). Conceituando e mensurando a incapacidade funcional da população idosa: uma revisão de literatura. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 1199-1207, jul./ago.
- BRASIL (1996). *LEI Nº 3.94, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC.
- BRASIL (2014). *LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.
- CAIADO, K. R. M. & Laplane, A. L. F. (2009). Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade- uma análise a partir da divisão de gestores de um município polo. *Educação e pesquisa* (USP. Impresso), São Paulo, v.35, n.2, p.303-315. Mai/ago.
- DIAS, S.S.& Lopes de Oliveira, M. C.S. (2013) Deficiência Intelectual na perspectiva histórico-cultural: Contribuições ao estudo do desenvolvimento do adulto. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19. n. 2, p. 169-182, abr./jun.
- FERRARO, A. R. (2008). Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? *Educação e Pesquisa* (USP, impresso), São Paulo, v. 34, n2, p. 237-289. Mai/ago.
- GAMEREN-OOSTEROM, H. (2013). *Growth, development and social functioning of individuals with Down syndrome*. Tesis (Doctoral Medical) University Leiden, Países Baixos.
- MACALLI, A. C. et al. (2018) Fluxo escolar de alunos com deficiência em um município: o que revelam os dados oficiais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. e14/ 1-20, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28212>. Acesso em:
- MACIEL, A. C. C; Guerra, R. O. (2007) Influência dos fatores biopsicossociais sobre a capacidade funcional de idosos residentes no nordeste do Brasil. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, São Paulo, v. 10,n. 2, p. 178-189.
- MINAYO, M. C. S. *et al.* (orgs.) (2008). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27. ed. Petrópolis: Vozes.
- MITJÁS, M. A.(2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 169-177.
- PEREIRA, A. M. B. A. (2028). *A viagem ao interior da sombra: deficiência, doença crônica e invisibilidade numa sociedade capacitista*. 2008. Dissertação (Mestra-

- do em Sociologia) - Programa de Mestrado e Doutorado «Pós-Colonialismos e Cidadania Global», Universidade de Coimbra, Coimbra.
- PORTO ALEGRE (2013). *RESOLUÇÃO N 13 DE 05 DE DEZEMBRO DE 2013*. DISPÕE SOBRE AS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO, na perspectiva da Educação Inclusiva. Conselho municipal de educação. Porto Alegre, CME.
- SANTOS, Boaventura Souza. Orçamento participativo em Porto Alegre: por uma democracia redistributiva. In: Santos, Boaventura de Souza (org). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002
- SANTOS JÚNIOR, F. D. (1999) In: *Escola Cidadã: Teoria e prática*. Org: Luiz Heron da Silva. Ed. Vozes, pp. 110-115.
- VIEIRA, D. O. (2002) *A aquisição do conceito de número em condições especiais: a Síndrome de Down em questão*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- VIGOTSKI, L. S. (1982) Obras Escogidas. *Problemas de psicologia general*. Madrid: Gráficas Rogar. Fuenlabrada.
- VIGOTSKI, L. S. (1997) Obras escogidas V. *Fundamentos de defectologia*. Madri: Visor.

L'escola pública: Ni un pas enrere. Una defensa des de la sobrietat il·lustrada

Enric Agost Carceller



El propòsit d'aquest article és presentar les principals tesis del llibre *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda* publicat al 2017 i escrit coralment per Carlos Fernández Liria, Olga García Fernández i Enrique Galindo Fernández. Tots ells professors de Filosofia en el sistema públic d'ensenyança. Olga i Enrique, a més, formaven part de *Juventud Sin Futuro*, que van impulsar junt a altres organitzacions la convocatòria de la manifestació del 15 de maig de 2011, embrió d'allò que es conegué com 15-M. La defensa de la instrucció respecte a la noció d'educació neoliberal, la llibertat de càtedra que implica la figura del funcionariat, i una postura republicana respecte a l'àmbit públic-estatal són els eixos que conformen la contundència i la força argumentativa d'aquest llibre. Front al mite de que l'escola ha de gestionar, adaptar i solucionar tots els problemes socials derivats d'un capitalisme en fase de crisi terminal s'enfatitza un projecte d'escola pública, que defense el valor del coneixement, i que aposti per una funció o raó de ser republicana. A més, resulta extremadament clarificador respecte a la història recent del moviment estudiantil, sobre tot respecte a la implementació del Pla Bolonya en la Universitat, actualitzant-ne un balanç aprofitable per a les lluites del nostre present. D'altra banda, la crítica raonada al «formalisme pedagògic», les metodologies presentades com «salvífiques», i el discurs que les sustenta des de posicions esquerranes, ens posa en guàrdia, engenant-hi un procés de reflexió valuós per a qualsevol professor.

* * *

Mas yo quisiera dejar en vuestras almas sembrado el propósito de una Escuela Popular de Sabiduría Superior. Y reparad bien en que lo superior no sería la escuela, sino la sabiduría que en ella se alcanza-se. Conviene distinguir. Porque nosotros no decimos: «Buena es para el pueblo la sabiduría», como dicen: «Buena es para el pueblo la religión» los que no creen ya en ella. Éstos, al fin, dan lo que desprecian, y nosotros daríamos lo que más veneramos; un saber de primera calidad.

Antonio Machado fent de Profesor Juan de Mairena¹.

¹ La cita es pot trobar en línia a la pàgina 102 del següent enllaç: <https://archive.org/details/machado.-juan-de-mairena/page/n1/mode/2up?q=escuela+popular&view=theater>

Una visió

TOT EL MÓN coincideix a remarcar que l'educació és un dels espais essencials que transformar. És normal pensar que si les coses no van bé, els que venen darrere –no nosaltres– ho podran fer millor. A continuació, és normal descarregar aquesta resignació en les generacions anteriors («ens han educat així, no ens queda un altre remei»), i tot seguit afirmar que el problema social de tot és l'educació. No eduquen bé als xiquets. Com no els eduquen bé hi ha crim. O hi ha incompetència. O estan sobrequalificats. Aleshores, cal reforma per a modernitzar el sistema educatiu. Psoear-li noves tecnologies... Què sé jo, més inclusió, més innovació, més productivitat... I sí... Les paraules clau del món oficial hui –«las que quieren que aprendamos», diu Jose Luis Sampedro– són competitivitat, productivitat i innovació. Ara bé, més que a innovar, Sampedro ens assenyala una direcció: en la nostra tasca de reeducar-nos hom ha d'aprendre a negar-se. A dir no.

[...] Con las piedras de los templos clásicos de la mitología griega se hicieron basílicas cristianas y luego con las piedras de las basílicas cristianas los árabes hicieron la mezquita de Córdoba y otras cosas. De modo que [los jóvenes] pueden hacer la metamorfosis, pueden transformarse pero a base de no aceptar las verdades oficiales y decir que no a lo que tienen.

Jose Luis Sampedro².

Es parla molt d'innovar, però hi han coses que no convé que canvien. La dignitat humana, per exemple. A vegades saber defensar una posició guanyada, i les seves condicions materials per exercir-la, es troca en imperatiu. Alguna cosa pareguda passa amb l'educació pública quan som conscients del seu llegat. Per fermar aquesta consciència –ens indica Sampedro– cal desaprendre tot un seguici de discursos hegemònics arrelats principalment en aquestes tres categories (competitivitat, productivitat, innovació), i substituir-les, constantment: competitivitat per cooperació, productivitat per vitalitat, i innovació per conservació. Cal dir «no» a certs discursos. L'escola pública *no* necessita ni més innovació, ni més competitivitat, ni més productivitat. Així, la tesi que anem a defensar, seguint als autors d'*Escuela o Barbarie* (EoB), és que l'escola pública és una institució que cal conservar i reivindicar en la seva arquitectura il·lustrada, com a llegat i llampegueig, també de les lluites obreres. Les seves columnes són els seus funcionaris; el valor del coneixement són els seu empedrats i taulells. El «clar» que obrin les seves línies és l'espai de la igualtat davant la veritat. L'emancipació i la llibertat de consciència, el sentit de les seves corbes.

² La cita ve d'uns fragments del documental «¿Generación perdida?» que finalment no van ser emesos en Documentos TV de TVE <https://www.youtube.com/watch?v=1Fcd9CKt7lc&t=375s>

³ VV.AA.; *Escuela o Barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal, 2017, p.54

⁴ *Íd.* pg.59

⁵ Cfr. Llorenç Saval Devesa; *Educar sense redistribuir és com curar amb llepolies* en: <https://www.tresdeu.com/2021/04/educar-sense-redistribuir/>

[...] Desde las ocurrencias pedagógicas herederas de Mayo del 68, llevamos ya cincuenta años intentando inventar lo que ya está inventado y, en lugar de trabajar para defenderlo, colaborando activamente en su destrucción³.

No cal inventar res nou. L'escola pública ja és un ardit per a la dissolució del despotisme des del seu mateix disseny, s'insisteix en EoB. El que cal és recordar-ho en les seves ruïnes, perquè l'escola ha estat bombardejada per la contrarevolució. La Il·lustració havia pensat l'esfera civil, la *res publica*, des d'un principi anti-despòtic en què el control ideològic (i privat) estaria impedit per l'arquitectura de la mateixa República: un estat de dret amb un ordre institucional i amb divisió de poders. El que cal és fer-ne memòria. Posar a treballar la memòria al nostre temps. Com el cavall de fusta que entra dins les muralles de la ciutadella troiana, així van concebre els revolucionaris francesos el sotmetiment del despotisme a «ese muy bien pensado sistema de pesos y contrapesos»⁴ que és l'estat de dret o l'imperi de la llei. El problema per als autors d'EoB –i que a continuació tractarem– és que argumentant amb la falsa consciència de la innovació es jutja l'escola simplement com una institució disciplinària per al control ideològic (i la submissió), facilitant per tant el relativisme i la pèrdua d'objectivitat, que són el quid de la subjectivitat neoliberal acrítica que demanda el sistema productiu.

Sobre allò que no convé que canvie

No una escola superior de saviesa popular, sinó una escola popular de saviesa superior, diu Machado. Ni un pas enrere, em dit. El que vullc expressar amb «la sobrietat il·lustrada» és la idea de que l'esquerra, sovint a despit, cau en la gola de seguir l'imperatiu d'innovació constant del mercat (la seva «revolució»)... Acríticament, doncs, s'accepta el discurs que allò presentat com «nou» és millor que allò vell (en aquest cas «l'escola tradicional»). Tot i que aquesta «renovació» educativa ha tingut sentit en el context històric determinat pel franquisme i el postfranquisme –per exemple, en cap cas podem desmerèixer la tasca de la renovació pedagògica al redreçament cultural del País Valencià– el mercat s'ha apropiat d'aquestes paraules «modernitzadores» per a crear el seu *marketing* i tractar de convèncer de la connivència d'implementar les seves reformes. (Un bon exemple d'acò podria ser *Education & Ecstasy* de George Leonard, on una reflexió «contra-cultural» de l'estat de l'educació nord-americana aporta l'imaginari que utilitzen les *flipped classrooms* de Google i Silicon Valley). Seguint l'estel de la innovació i les TIC sovint es somia exageradament perden la noció essencial del saber, de instrucció i àdhuc del seu plaer immanent, al mateix temps que s'oblida la independència civil del professor en la seva funció. Es vol obstinadament més metodologies, més tècniques i incentius per a l'aprenentatge, més *llepolies*...⁵ Perden penosament de vista el procés paral·lel de devaluació dels docents i menyspreu dels continguts que imparteixen.

Tantos años esperando a que llegara el momento en que los trabajadores pudieran conquistar los conocimientos necesarios para el logro de su hegemonía cultural y política, y ahora, cuando se aumentaba el número de años de escolaridad de todos los niños y empezaba a hacerse posible su llegada en masa a los estudios superiores, los pedagogos y sociólogos de la izquierda parecían no querer saber nada de esos conocimientos (y de ese nuevo destino) y alababan como el no va más de la sabiduría lo que ellos llamaban “cultura popular”, “lenguaje popular”, “moral popular” (en fin, el folklore), lo que los trabajadores, presumiblemente, siempre habían tenido en sus manos sin saberlo y no les había servido para nada (a falta de un bagaje conceptual y reflexivo adecuado con que poder producir su propia cultura superior)⁶

Sembla com si tota la reflexió d’ EoB clamés atenció al que ens estan prenent –fins arribar al sarcasme– mentre ens emboliquem amb paraules ben sonants, noves inventives i funcions salvífiques en la inèrcia de servir a la societat «del coneixement». No ens en adonem del que ens estan prenent: la possibilitat mateixa de formar ciutadans lliures. Denunciant açò, la proposta dels autors d’EoB és la següent⁷: l’escola principalment té la funció de produir igualtat a través del coneixement en la universalitat d’accés al mateix. Això implica una única xarxa pública de centres que suprimeixi la competició d’uns centres amb altres i una defensa de l’autoritat de l’instructor. Com a especialista de la matèria en el disseny del seu currículum, l’instructora (el professor) és defensat contra el «consens de la comunitat educativa», que ha comprat el discurs de les metodologies innovadores i/o salvífiques perdent de vista la privatització dels continguts i sabers crítics, tant científics com humanístics. En aquest sentit, per als autors d’EoB, lluny d’innovar, es tracta en tot moment d’assegurar les condicions materials que garantitzen l’accés universal al coneixement com un *dret* (que ens pertoca de manera inalienable); no com un servei o una inversió.

Contraposar l’educació a la instrucció és un parany de la patronal

La LOGSE, segons mostren els autors d’Escola o Barbarie⁸, és la materialització del discurs tecnocràtic de la pedagogia dominant. Amb ella s’ha vingut implantant la retallada progressiva de l’escola pública. En primer lloc mitjançant el biaix ideològic del constructivisme (és millor, més natural, més humà i eficient educar que aportar coneixements), que s’ha presentat com la «veritat» científica. En segon lloc mitjançant la ideologia de la igualtat d’oportunitats, que catalitza i institucionalitza les diferències afavorint l’igualitarisme. Ja des de mitjans dels 80 hi ha un procés d’oficialització i normalització de la renovació pedagògica que suposa la paulatina absorció del discurs renovador en mans de l’aparell burocràtic. Fet que, per cert, no escapa

⁶ Salustiano Martín González, «La comprensividad como estrategia (Lucha de clases en la educación)», *El Viejo Topo* 246-247 (2008), p.90

⁷ VV.AA.; *op. Cit.*, p.121.

⁸ Cfr. VV.AA.; *op. Cit.* p.166 i ss.

⁹ «Critiquen durament la conformació de la triple xarxa de centres públics/privats/concertats que la LODE legitima i que fa impossible l’escola unificada, pública i sostinguda per l’Estat, com a espai en que no es reproduïren les desigualtats socials. Consideren que el PSOE ha cedit davant de la pressió de les empreses d’ensenyança privada, desoïnt els grups de renovació pedagògica, els sindicats i les associacions de pares i mares de l’escola pública» (Bonafe, Àngels; *Els Moviments de Renovació Pedagògica: construint la democràcia des de les aules* En: Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació, Núm. 27 (gener-juny, 2016), pàg. 83-105 p.95).

¹⁰ En el llibre es presenta la ciència pedagògica junt a la psicologia positiva com a instruments de control tecnocràtic dels docents igualant a la baixa la formació d’aquests. Aquesta «ciència» pedagògica es fonamentaria en la distinció falaç entre tindre coneixements i saber transmetre-los (aprendre a

ensenyar-los). Existiria una ciència per a la transmissió dels continguts amb independència de quins siguin aquestos, és a dir, hi ha un cos d'especialistes que «ensenyen a ensenyar» com «aprendre a aprendre». Però es fals que qui no sap matemàtiques pugui ensenyar a ensenyar matemàtiques. (Cfr. VV.AA.; op. Cit., p. 172) Este és el nervi del sofisma «aprendre a aprendre» que es manté fins a la LOMLOE i que, entre altres coses, ens obliga a impartir un encertadíssim Màster en la Formació del Professorat.

- ¹¹ Segons resumeixen els autors d'EoB per a la patronal «l'Educació del s. XXI» és: 1) Reduir els continguts i ensenyar competències. 2) Promocionar allò emocional per damunt d'allò acadèmic (Cfr. id. p.162: «La aplicabilidad de estrategias relativas a lo afectivo y emocional al mundo laboral es el criterio para promocionarlas frente a lo académico»). 3) Desenvolupar metodologies alienes a l'educació com l'Aprentatge Basat en Projectes, problemes, tasques o reptes, procedents del món de la empresa. 4) Entrenar la personalitat per a l'èxit professional i l'emprenement, és a dir, el *coaching* educatiu en base al cognitivisme i la psicologia positiva. 5. Modificar la funció del

a l'anàlisi dels propis moviments de renovació pedagògica⁹ (cosa distinta és proposar un discurs alternatiu).

Deixant a un costat les crítiques sobre la possibilitat mateixa de justificar una «ciència» de l'Educació –decisives en les posicions que sosté EoB¹⁰–, en el plànol de la disputa de la hegemonia interessa entendre que el discurs pedagògic de la LOGSE (i totes les lleis educatives que li han seguit) s'ha dissenyat seguint les pautes de la patronal¹¹:

Per un costat (a) es substitueix la igualtat formal del dret a conèixer per la ideologia de la igualtat d'oportunitats en base a l'elitisme de «l'escola tradicional» (en si mateix el contingut és ideològic i els professors hi són els recitadors). Per un altre costat (b) es defensa la centralitat dels interessos de l'alumne: l'escola ha de construir el seu currículum de forma «democràtica» seguint els interessos de l'alumne, de la comunitat educativa, i dels diferents agents socials; de manera que l'aprenentatge sigui *significatiu* (no acadèmic ni *libresco*), sent útil, per tant, a les «necessitats de la societat». Tant (a) com (b) es justifiquen en la necessitat de reformar un aprenentatge memorístic (que és el nervi del que s'identifica com «escola tradicional».) La resposta de EoB contra (b) serà la defensa de la llibertat de càtedra: no qualsevol pot ser expert en l'acte d'educar, o pot definir què cal aprendre (és la restaurada autoritat del professor la que ho fa) –mentre que per (a) tenim com a resposta la defensa de la instrucció contra la noció relativista i «total» d'educació de la patronal.

Seguint a Liria i *et alli* l'esquerra ha errat històricament en la comprensió del seu programa educatiu. Innocentment es buscava que l'escola no reproduïxi interessos hegemònics (editorials, interessos mercantils, etc.) Buscava impartir un currículum que reflexe allò bó per a la societat de manera democràtica. Però si açò es fa sent un cabut amb el descrèdit continu del coneixement, dels continguts i dels professors (que ara són «tècnics educatius») a favor de les metodologies, les competències, etc., llavors l'escola es converteix en el lloc on es resolen afectivament els problemes que la societat genera als individus. És a dir, se li encomana la missió impossible de solucionar les desigualtats socials mentre s'implementen polítiques econòmiques que generen l'augment d'aquestes, convertint-se en un abocador de la frustració i la desigualtat, reconvertint-la finalment en «una suerte de guardería asistencial y gimnasio de adiestramiento de la fuerza laboral de baja cualificación»¹². La visió del patró: els alumnes-clients són entitats psicològiques purament emocionals que han d'aprendre estratègies per a l'èxit i la superació professionals (un ensinistrament psicoafectiu per a suportar les condicions d'un capitalisme en fase de crisi terminal). Així es legitima constantment un discurs en què l'escola es volca en l'educació «integral» basada en els afectes i en la individualització dels alumnes aïllats en *su emprendimiento*¹³ particular, sentint-se, però, participant d'un (fals) futur comú en les (falses) condicions que projecta la ideologia de la igualtat d'oportunitats – condicions falses perquè, com

hem dit, se li dona a l'escola una funció impossible, que no és més que un reflex de les condicions futures de l'empresa.

Conseqüentment, mitjançant aquest «patró», l'escola ha de generar continguts rellevants (*significatius*) per al «món real» baix el principi que els estudiants han d'adaptar la seva formació a les demandes *no existents* d'un mercat laboral en canvi incessant que li'n diuen *aprendizaje a lo largo de toda la vida*.¹⁴ En conjunt, s'està tractant de generar un tipus humà de treballador que s'ajuste amb entusiasme, flexibilitat i creativitat a les necessitats corporatives del moment, el corol·lari del qual seria l'assignatura *Economía y emprendimiento* que vol substituir a la Filosofia. El llibre no es cansa de denunciar que el discurs bensonant de la igualtat d'oportunitats es reproduïx tragant-se l'hegemonia d'un determinat tipus de discurs, el de la pedagogia dominant, que és un discurs democràtic de *trampantojo*, un lloc comú en que tot és vàlid en la mesura en què tots els agents participen de les decisions en la «comunitat educativa».

Front a aquest discurs es defensa el que, de manera poètica anomenaré, concepte *yang* d'instrucció. «Instruir» és la idea de que les condicions materials de la classe a la que pertanyen els alumnes sols poden ser combatudes des d'una bona formació científica i humanística. Ací no es parteix de la immediatesa de que som iguals i lliures, sinó que es construeix la llibertat basant-se en la raó i els coneixements. En l'escola pública es produeix la igualtat a través del coneixement en la universalitat d'accés al mateix. La ideologia de la igualtat d'oportunitats, per contra, oblida els interessos de classe que ha de defensar. Si *no* assumim que les desigualtats socials i l'existència de les classes socials és un fet per natura (com així ho fan els teòrics del constructivisme¹⁵), aleshores l'escola aporta la ferramenta per reconèixer-les (i lluny d'integrar-les) combatre-les amb el coneixement. Per damunt de les funcions de socialització secundària i qualificació laboral l'escola té l'obligació de ser un recordatori constant de la dignitat humana: del dret a reconèixer-se ciutadans lliures «més enllà del regne de la necessitat» (Marx). És a dir, té una funció emancipadora. Seguint el fil dels autors, la instrucció és l'única garantia contra l'adoctrinament ideològic ja que ens permet accedir i obrir l'espai de l'objectivitat. Sense menysprear «l'educació del cor» (Aristòtil, Política, VIII, 2) els autors consideren rellevant clarificar la noció d'instrucció, donada la insistència del discurs pedagògic dominant en privilegiar l'educació –i amb ella les metodologies de la seva «ciència»– front a la instrucció i els continguts. Malgrat les acusacions d'autoritarisme, instruir és exercitar i obligar a enraonar, deixant a un costat l'opinió, els prejudicis i els interessos aliens a l'escola. «Es la condición necesaria que permite la materialización del principio de isonomía, de la igualdad ante la ley, precisamente por obligar a profesores y alumnos a tratarse únicamente *en tanto que seres racionales*. [...]»¹⁶. A més, els autors es suporten amb la interpretació objectiva (en tant garantia d'*episteme*) de

professor en funció de criteris com l'intercanvi de rols o el *management* educatiu.

¹² *Id.* p.180

¹³ *Ese emprendedor que va a fundar Zara pero que luego no se sabe muy bien por qué acaba en una bicicleta llevando mercancías de un lado a otro del mercado* com asseverà Liria en una de les seves últimes intervencions públiques cfr. <https://www.youtube.com/>

¹⁴ Condicions canviants del mercat laboral = «Someterse a las condiciones materiales de quince trabajos diferentes durante toda su vida desde un sentimiento de pertenencia a una humanidad que empuja en el mismo sentido a un futuro compartido.» (*op. Cit.* p.122) Les habilitats o competències necessàries que serien l'objecte d'ensenyança en primària i secundària són: creativitat, la innovació, la resolució de problemes i la presa de decisions que possibiliten aquesta adaptabilitat. «Iniciativa y autonomía personal (entendida como emprendimiento) y el aprender a aprender, pues son las que diluyen las facultades racionales en «disposiciones naturales» (Dewey) basadas en lo comportamental y actitudinal (LOGSE) y lo afectivo y lo emocional (LOMCE).» (*ibidem*)

¹⁵ Cfr. *Id.* p.139

¹⁶ *Íb.*, p. 135

¹⁷ v. https://ctxt.es/es/20170426/Politica/12430/Entrevista-Carlos-Fernandez-Liria-Olga-Garcia-Fernandez-Enrique-Galindo-watch?v=h9urh_4GwWQ&t=1482s.

¹⁸ VV.AA., *op. cit.* p.137.

¹⁹ Sembla com si aquesta noció fora exclusivament patrimoni de l'esquerra. Tanmateix, un neoconservador com Rothbard utilitza la mateixa premissa per a argumentar en contra de la pública: «Siempre habrá un número sustancial de padres y niños que serán privados en forma absoluta del tipo de educación que desean [...] Quanto más pública se torna la educación, más se privará a padres e hijos de la educación que, en su concepto, necesitan, y la uniformidad impuesta con mano de hierro eliminará las necesidades y deseos de los individuos y las minorías. [...] Si la educación fuera estrictamente privada, todos y cada uno de los grupos de padres podrían patrocinar el estilo de escuela que prefieren. Surgiría un gran número de escuelas diversas para satisfacer las distintas demandas educativas de padres e hijos.» ROTHBARD, M. N; *Hacia una nueva libertad. El manifiesto libertario*. Madrid: Unión Editorial, 2013, p.171.

l'al·legoria de la caverna com a educació de la intel·ligència refinant la noció d'instrucció com *filomathia*. No pot ser que l'escola funcioni conforme a les necessitats del moment partint del seu concepte de situacions de fet (el mercat laboral), més bé l'educació ha de tindre una dimensió «inexcusablement contrafàctica»¹⁷ generant una distància respecte al món, que deriva del concepte d'estat republicà. Perquè el propi impuls a l'objectivitat científica parteix d'una relació d'oposició a les «ombres» (opinió, prejudicis, interessos particulars); contrafàctica perquè l'impuls vers la *filomathia* es *distància* d'allò que assumim culturalment com a vàlid (*dóxa*). Despertar la curiositat necessita l'oposició del o la que sap, perquè sols ella sap fer les preguntes adequades, ja que el professor estima l'aprendre [*philomathés*]. Així, la tasca de l'educador és instruir i despertar les facultats racionals de l'alumne: «es cuidado y protección en su sentido más pleno, porque es fomentar la imaginación a través del concepto, del ejercicio de la teoría; es dar alas al espíritu del que aprende para que obtenga sus propias conclusiones.»¹⁸

La instrucció no és un procés autoritari que fa entrar forçadament el que ha preparat el professor al cap dels seus alumnes¹⁹. Es, sí, una relació desigual i polaritzada, en la que es posa obstacles i referències a l'aprenent; requereix l'existència de resistències i la seva identificació per fer-se amb elles. Per això, l'experiència immediata («doxa») de l'alumne és un obstacle epistèmic per al coneixement. La didàctica és l'art que té cada professor/a de vèncer aquest obstacle que priva a l'alumne de la comprensió i l'apropiació d'aquest saber. Així doncs, en aquest context d'ofensiva discursiva neoliberal, considerar que la instrucció s'oposa a una verdadera educació és un parany. En definitiva del que es tracta en l'escola pública es d'establir la llibertat de càtedra de cada instructora, «de garantizar las condiciones materiales para la realización efectiva de la igualdad de derechos establecida mediante la ficción jurídica de la isonomía (...) Ante la verdad todos somos iguales.»²⁰

Encara que el llibre subratlla com el centrament en allò afectiu o emocional i la seua aplicabilitat al mercat laboral serveix de criteri per a desvaloritzar contínuament el pes del coneixement, tanmateix, crec que cal assenyalar que és possible pensar l'entrada de l'impuls espiritual d'aquest temps en altres termes que escapen la versió *New Age* del neoliberalisme. No crec que l'aspecte de l'autoconeixement i per tant de la salut emocional siga una cosa menyspreable per a la formació dels docents, ni tampoc crec que l'alliberament cultural –o l'alfabetització de la cultura popular– (la llengua, l'ecologisme, el feminisme, l'educació sexual) i la seua aplicació al món educatiu s'hagi d'ignorar vivint com ho fem en una cultura patriarcal. Al contrari, tota aquesta propaganda es contraresta amb el pensament d'una política educativa contra-cultural²¹ impulsada principalment pels mateixos professors; per exemple: no cal donar classes de intel·ligència emocional als alumnes, sinó que la salut mental dels docents ha d'estar garantida pel sistema de salut pública.

Corol·lari: El funcionariat com a garantia d'il·lustració

Com hem vingut comentant, tant l'escola com el paper que juguen els professors en aquesta són nocions en disputa. Hem vist com en condicions neoliberals l'escola pública veu retallada la seva capacitat d'actuació en la seva funció essencial: la d'ins-truir. Paral·lelament a l'èmfasi posat en la rellevància de l'autoritat del professorat, el llibre posa al centre la figura del funcionariat com a garantia de llibertat de càtedra contra l'adoctrinament i el control ideològic. No com a treballador, sinó com a propi-etari de la seva funció²², fet que amb un sistema d'oposicions és garantia d'independència respecte dels poders fàctics privats i respecte al govern que toqui. Ara bé, si el funcionariat no és la materialització del principi de fraternitat republicana, llavors és un mer servidor del despotisme. «Fraternitat» no té que veure aquí amb cap ornament emocional que completa la llibertat i la igualtat davant la llei. La il·lustració, per a la visió que acoïm en l'article, significa que els ciutadans prenen la paraula políticament en tant que lliures, iguals, i en tant que no depenen d'un altre per existir (és a dir amb sobria «independència civil»). La materialització de la fraternitat seguint a Antoni Domènech en *L'eclipse de la fraternitat* significa proporcionar als ciutadans les condicions materials necessàries per a no demanar permís a (no dependre de) ningú per existir²³. Un ciutadà no és el fill d'un pare ni la senyora del marit, no és serf d'un senyor, no és l'esclau d'un amo. Una ciutadana no ha de demanar permís ni a un amo, ni a un pare, ni a un marit *perquè els germans no es demanen permís l'un a l'altre per néixer*. Són germans, i no fills d'un Pare, ni serfs d'un Senyor.

Ara em pregunto, un funcionari, en les condicions actuals del Regne d'Espanya, què és? Per què qui treballem de professors hem de jurar la nostra funció a la Corona? Sí, el funcionariat és la «vacuna» contra el control ideològic, però això no implica –sembla que perfilen els autors– la neutralitat política en la «incontrolable diversitat» d'orientacions vitals del cos docent. Malgrat aquesta diversitat ideològica, si el cos docent vol fer valdre la seva autoritat epistèmica (la llibertat de càtedra) –i no hi ha autoritat epistemològica per damunt de la comunitat de doctors que és la universitat– l'associació laboral dels mestres ha de prendre necessàriament la consciència republicana, mitjançant la lògica acadèmica (que no laboral), precisament per a garantir unes condicions d'exercici públic lliure i desinteressat de la investigació científica que pretén enderrocar la contrarevolució neoliberal. *La verdad es la verdad, díga-la Agamenón o su porquero* (Machado). Tots som iguals davant la veritat. El despotisme està relacionat amb la creença de que hi ha certa família que té sang blava, per tant, divina i que per tant ostenta el regne del poder polític. Perquè no som déus, i no sabem qui té la raó, i ningú pot pretendre unflar el seu ego amb la cabuderia del dret (diví) a privar-la (o posseir-la), la filosofia moderna va idear tot un conjunt d'enginyers polítics que inutilitzaven tal principi despòtic, lliberant-la i fent-la universal al conjunt de la ciutadania.

²¹ Segons l'historiador Theodore Roszack la contracultura és l'intent de vèncer el monopoli cultural de les elits a través de l'impuls i la dignificació de la cultura popular amb la finalitat de plantejar un nou paradigma social transformador. Des d'una consciència crítica amb la tecnociència, Roszack, en el clàssic *The Making of a Counter Culture* entén la contra-cultura des d'una doble perspectiva: a) desafiament de l'univers polític de la tecnociència i de l'estil científic de consciència sobre el que la tecnocràcia s'assenta per a legitimar el seu poder; i b) en la cultura «renaixent» hi ha una recerca –al mateix temps desesperada i joiosa– d'un nou principi de realitat que reemplaci l'autoritat dels «experts» i dels imperatius de la indústria. Que no podríem batallar per la noció de «civilització» i «progrés(isme)» preses del paradigma tecnocràtic? O bé, alhora, dintre de l'educació, que no podríem començar a guanyar aquestes dues nocions per a la cultura ecològica (mitjançant postures pròximes, per exemple, al decreixement)? Que no podríem fer entrar a l'educació l'experimentació artística de l'*underground* per a formar-nos en la capacitat de valorar i practicar la bellesa de la poesia? (Així ja hi és *Versemblant*, una escola popular itinerant

de rap a l'aula que busca potenciar la creativitat i la consciència crítica entre els joves.) És més, que no podríem pas desfer-nos-en d'aquest tarannà competitiu i productiu que plena compulsivament el temps? Podríem si ens instruïrem i no s'expulsara les humanitats i es desvaloressin les capacitats artístiques en raó d'un estil de cultura científica que ignora les seves arrels renaixentistes.

²² v. VV.AA., op. Cit. p.261

²³ «[...] por lo mismo que fraternidad quiere decir universalización de la libertad/igualdad republicana, quiere decir también: elevación de todas las clases «domésticas» o civilmente subalternas a una sociedad civil de personas plenamente libres e iguales. Lo que implica: allanamiento de todas las barreras de clase derivadas de la división de la vida social en propietarios y desposeídos. Lo que implica: una redistribución tal de la propiedad, que se asegure universalmente el «derecho a la existencia». Garantizar ese derecho es para Robespierre, según se ha visto, la «primera ley social», a la que todas las demás «están subordinadas». (Domènech, A.; *El eclipse de la fraternidad*, Barcelona: Crítica, 2004, p.87.)

²⁴ v. Íd. p. 259

En un passatge del llibre d'una bellesa sublim²⁴ els autors argumenten que «allò que no convé que canviï són les coses que són veritat, que són justes o que són belles». Hi ha una diferència entre enderrocar una basílica en ruïnes i construir amb el seu empedrat la mesquita de Còrdova. L'impuls que allibera la raó per a sentir-se igual davant la veritat és el mateix principi emancipatori que vol viure dignament. Si la victòria de la raó sols pot ser la victòria dels que enraonen, les ruïnes de l'escola pública la contenen.

Referències bibliogràfiques

- DOMÈNECH, Antoni; *El eclipse de la fraternidad, una revisión republicana de la tradición socialista*, Ed. Crítica, 2004.
- BONAFAE, Àngels; *Els Moviments de Renovació Pedagògica: construint la democràcia des de les aules* En: Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació, Núm. 27 (gener-juny, 2016), pàg. 83-105
- LIRIA, C. Estado y escuela. Balance del concepto althusseriano de "Aparato Ideológico de Estado. En: *Res Publica. Revista de Historia de las Ideas Políticas* Vol. 19. Núm. 1. Madrid: UCM, 2016.
- LEONARD B., G.; *Education & Ecstasy*. New York: Delta, 1968.
- ROTHBARD, M. N. Hacia una nueva libertad. El manifiesto libertario. Madrid: Unión Editorial, 2013
- SALUSTIANO, Martín González; «La comprensividad como estrategia (Lucha de clases en la educación)», *El Viejo Topo* 246-247 (2008)
- SAVAL DEVESA, Llorenç; Educar sense redistribuir és com curar amb llepolies en <https://www.tresdeu.com/2021/04/educar-sense-redistribuir/>
- VV.AA.; *Escuela o Barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal, 2017.

Recursos web

- <https://ctxt.es/es/20170426/Politica/12430/Entrevista-Carlos-Fernandez-Liria-Olga-Garcia-Fernandez-Enrique-Galindo->
- https://www.youtube.com/watch?v=h9urh_4GwWQ&t=1482s.
- <https://www.youtube.com/watch?v=1Fcd9CKt7lc&t=375s>



Pedagogia crítica i resistència: aportacions des del pensament de Paulo Freire en els temps del col·lapse de la democràcia

*Entrevista amb Peter McLaren/Maria Vieira Silva, Universitat Federal de Uberlândia, Brasil
Traducció: Manuela Fuentes Martinez*



Fa més d'un segle¹, les obres de Paulo Freire han proporcionat aportacions efectives per a la solidificació de la Pedagogia Crítica a diversos països. En molts passatges, observem vincles forts entre la base del pensament freireà i les seues concepcions sobre societat, subjecte i educació, així com en les postures defensades en diverses accions del seu activisme polític. Des d'aquesta constatació, ens agradaria que es recuperaren moments del seu acostament a Paulo Freire i algunes de les marques que van anar definint la sintonia amb les teoritzacions.

Peter McLaren: Moltes gràcies per la vostra pregunta. És un honor reflexionar amb vostè sobre el llegat del meu amic i mentor Paulo Freire. Pense l'any en què va ser publicada la primera edició en portuguès, del llibre *Pedagogia de l'oprimit*, que va ser, crec, el 1968 (la versió anglesa va eixir el 1970). Què estava passant arreu del món en aquell moment?

Bé, el que algunes persones anomenen “la Revolució de 1968” –una configuració política de veus minoritàries portades als carrers amb l'objectiu de fer-

¹ El 1967 Paulo Freire va publicar el seu primer llibre, *Educació com a pràctica de la llibertat*, sobre l'estela de la seva tesi *Educació i actualitat brasilera* per a la càtedra d'història i educació – Escola de Belles Arts de Pernambuco, Recife.

se sentir– s’estava donant a molts països de tot el món. Estos grups s’estaven posicionant en contra dels “quatre genets de l’opressió” –capitalisme, racisme, misogínia i guany– tots coberts amb la capa estrellada de l’imperialisme EUA i de la supremacia blanca (anglo-americana). L’any 1968 pot ser l’any més representatiu per a la ideologia d’esquerres, en el qual s’albiraven milers d’estrelles en el cel, en un heroic crit de llibertat. En aquell moment, un aixecament d’estudiants i de treballadors al Pakistan va fer caure un dictador recolzat pels EUA. Els conductors de les mototaxis es van unir amb els membres de la classe mitjana i van marxar junts als carrers.

Però l’any 1968 no va ser simplement una rebel·lió d’una joventut ‘menjafors’ al revés, percebent que el somni americà significava realment viure al costat de l’avinçada dels “somnia residus” –va ser principalment un puny en alt en suport dels treballadors de tot el món lluitant per l’autogestió dels treballadors i per la democràcia directa.

Va ser l’any de l’ofensiva del Tet al Vietnam, quan els vietnamites del nord van ser capaços d’assestar alguns cops militars estratègics en contra del que era considerada la maquinària militar invencible dels EUA, cosa que va deixar el món estupefacte. Gran part de l’oposició a la guerra del Vietnam va ser inspirada pel gran Martin Luther King i la seva lluita pels drets civils des de l’inici dels 60. Com podria oblidar el moviment per la llibertat d’expressió a Berkley o el moviment de la Nova Esquerra, o els moviments feministes i homosexuals que seguiran? Les Panteres Negres, els joves Lories, Malcom X, estaven mobilitzant les comunitats negres. Persones a tots els EUA van ser testimonis de la policia colpejant violentament els manifestants a la Convenció Nacional Demòcrata del 1968 a l’Amfiteatre Internacional a Chicago.

La gran revolta dels treballadors del 1968 va embolicar milions de manifestants i va prendre la forma d’una vaga general amb l’ocupació de fàbriques a França. Este va ser l’any després de l’assassinat del Che Guevara. Els ressons de la Comuna de París reverberaven des dels seus carrers a la resta del món i l’augment de la indignació va propiciar la guerra de França contra la lluita d’Algèria per l’alliberament nacional. Allí vaig començar a conèixer l’obra de Frantz Fanon. Qui pot oblidar la lluita dels estudiants contra les accions violentes de la policia a la Sorbona? Qui pot oblidar les batalles entre estudiants i policies als carrers de París? Qui pot oblidar la notícia de 10 milions de treballadors en vaga? Tots ens recordem de l’horror de la massacre de Tlatelolco (2 d’octubre de 1968) a la Ciutat de Mèxic, on van ser assassinats centenes d’estudiants pels militars per garantir que no hi haguera protestes polítiques als Jocs Olímpics. Hi va haver protestes a tot el món compartides per grups indígenes, hippies, feministes i treballadors migrants. Va ser un any de manifestacions, drogues i rock. El maoisme estava creixent i amb el Pacte de Varsòvia es va envair Txecoslovàquia.

Va ser aquell any que vaig deixar el port segur de la casa de la meua família a Toronto i vaig pujar a un autobús –i després vaig fer ‘dit’– per anar a Los Angeles i San

Francisco a participar en les protestes en contra de la guerra del Vietnam. Sense cap dubte, la inspiració política que va desencadenar els esdeveniments de 1968 va penetrar en el pensament de Freire, portant a la publicació de la *Pedagogia de l'Oprimít* el 1968. És clar que Freire va ser pres després del cop d'Estat al Brasil de 1964, quan el nou règim instaurat va considerar que el seu treball contenia elements subversius, com els "Cercles de Cultura", que el govern de Goulart plantejava expandir al llarg de 1963- 64. El 1967 Freire va publicar el seu primer llibre, *Educació com a pràctica de la llibertat*.

De tota manera, va ser emblemàtic de l'època que *Pedagogia de l'oprimít* –que es tornaria la seua obra seminal– fora publicada per primera vegada el 1968. Mentrestant, jo no vaig tenir accés a l'obra de Paulo fins més d'una dècada després. No hi havia cap menció sobre el seu treball al Toronto Teacher's College, on vaig fer els meus estudis i em vaig habilitar com a professor d'ensenyament primari i mitjà. Vaig conèixer el treball de Paulo quan desenvolupava els meus estudis de doctorat, al Departament de Currículum i Instrucció de l'Institut d'Estudis en Educació d'Ontario, però el seu extens treball no constava en el seu currículum oficial, almenys l'any 1984, quan vaig començar el meu doctorat. Potser estiguera arxivat en altres departaments, no ho sé, però vaig tenir la impressió que estigueren amagant el treball de Paulo a l'alumnat d'aquella època. Vaig conèixer el treball de Paulo de forma indirecta llegint sobre el "Teatre i Experimentació Radical" d'Augusto Boal, que em va ser recomanat per l'orientador de la meua tesi, Richard Courtney, famós a nivell mundial com a especialista en drama infantil. Les perspectives socialistes, antiracistes i anti-imperialistes que eren part del discurs de la Nova Esquerra van arribar al meu pensament durant les classes de professors visitants com Michel Foucault, Ernesto Laclau, Umberto Eco i altres.

Vaig conèixer personalment Paulo el 1985, me'l van presentar Donaldo Macedo i Henry Giroux. Paulo va ser molt generós en l'elaboració de dos prefacs per a llibres que jo estava escrivint en aquella època. Al prefaci del meu llibre, *Predatory Culture*, es va referir a mi com el seu "cosí intel·lectual", cosa que va evidenciar com de gentil era, al mostrar tanta generositat d'esperit cap a un neòfit en aquest món acadèmic que intentava trobar el seu camí en el tumultuós –i moltes vegades competitiu– espai de la vida universitària al meu país d'adopció, els EUA. Va ser una sorpresa que haguera llegit la meua feina. M'havia acabat de mudar als EUA des del Canadà, per treballar amb Henry Giroux, i la meua trobada amb Paulo es va donar en una conferència sobre educació a Chicago –una de les conferències més grans d'aquest tipus al món. El gran auditori es va omplir de gom a gom amb participants entusiasmats. Paulo era el remei que el país necessitava. I que encara necessita, ara més que mai!

El 1987 vaig ser convidat per Paulo a un congrés de psicologia a l'Havana, Cuba, i sabia que Paulo era un admirador del Che i Fidel, i jo mai havia estat a Cuba. Però no

vaig poder vore'l a l'Havana perquè ell se n'havia anat de la conferència i estava reunit amb els educadors populars i els representants del Ministeri d'Educació a la "Casa de les Amèriques". El més important en aquesta conferència va ser l'oportunitat de trobar-me amb educadors brasilers i mexicans que van tenir l'amabilitat de convidar-me a conèixer les seues institucions i portar-me a les faveles per visitar grups d'educació popular i mostrar-me la històrica experiència brasilera de l'educació popular. Va ser en aquella època en què em vaig interessar en la Umbanda, el Candomblé i l'Espiritisme.

Com estudiós i gran interlocutor dels principis freireans, quines són les claus analítiques centrals per comprendre les bases del pensament de Freire i inspirar noves possibilitats de "llegir el món"?

Al llibre *Pedagogia de l'Oprimit*, Paulo fa una referència molt important del diari del Che Guevara, emfatitza que el Che posa al Poder de la Ideologia – com l'opressor pot allotjar-se a les ments dels oprimits. Freire ho descriu com la "internalització de l'opressor per la consciència dominada dels camperols".

En aquest sentit, Freire em va inspirar per deconstruir les formes per les quals la meua formació personal i professional com a professor va ser còmplice en les relacions de dominació i subordinació, i em va inspirar per fer una lectura seriosa d'obres sobre ideologia, consciència, colonialisme, neo colonialisme, des d'una varietat de perspectives disciplinàries –antropològica, psicològica, fenomenològica, existencial, teològica, marxista. Ell també em va ajudar a abordar la meua fe catòlica, perquè Paulo era profundament cristià, però també era molt crític amb el clericalisme de l'Església. Recentment, vaig publicar un llibre criticant les doctrines dels evangelistes que donen suport a Trump, i de com desnaturalitzen els ensenyaments de Jesús. Em va interessar la Teologia de l'Alliberament durant les meues vistes al Brasil, Mèxic, Argentina, Colòmbia i Venèçuela, i en vaig quedar molt satisfet quan el teòleg brasiler Leonardo Boff va acceptar escriure el prefaci per a la quarta edició del meu llibre, *Life in Schools*.

En l'any 1987, estava endinsat en el debat de les diverses idees del postmodernisme a l'educació i aquestes idees solien anar acompanyades per diversos atacs, pel fet d'estar alineades amb les bases del pensament marxista. Jo vaig percebre que molts d'aquests atacs a la teoria marxista eren caricatures de l'obra de Marx, i en 1995 vaig començar a escriure com a marxista –i freireà, és clar!

Em vaig adonar que molts professors i educadors freireans als Estats Units estaven escrivint des d'una postura progressista que semblava suggerir que el capitalisme podia ajustar-se per atendre les necessitats de les classes pobres i excloses. Vaig discrepar. Jo creia que, i encara ho crec, que cal crear una alternativa socialista al capitalisme –un univers social fora de la formació de valor del capital. Per tant, en lloc d'utilitzar el terme de "pedagogia crítica", vaig prendre la decisió de referir-me a la meua feina com a "pedagogia crítica revolucionària", per tal d'emfatitzar la impor-

tància de la lluita per a una alternativa socialista al capitalisme. Essencialment, volia adoptar un abordatge marxista humanista de la pedagogia crítica al qual vaig intentar integrar més tard la teologia de l'Alliberament.

No vaig tenir la possibilitat de discutir això amb Paulo, però, crec que ell haguera aprovat una trajectòria socialista –al final ell va estar molt influenciat per pensadors com el filòsof txec Karel Kosik i el filòsof de l'educació polonès i marxista Bogdan Suchodolski. L'obra *Acció cultural per la Llibertat* (1970) i *La lluita per una Societat Democràtica Socialista* que il·lumina la *Pedagogia de l'Esperança* (1994) són dos textos on el socialisme és com un camí d'alliberament, com un camí per a la llibertat. Es podria crear una nova paraula a partir de la lectura de l'obra *Pedagogia de l'Esperança de Freire*, potser podríem anomenar Freire com a “Socialista Esperançador”.

Vaig anar a visitar Paulo a casa seua a San Paulo, i ell es va oferir per ajudar a traduir una conferència meua. Quan Paulo va visitar els EUA vaig tenir l'oportunitat de trobar-me'l en una conferència memorable a Boston quan diversos educadors, jo inclòs, bell hooks, Antonia Darder, Henry Giroux, Donaldo Macedo i altres, van tenir l'oportunitat de fer-li algunes preguntes sobre el seu treball i quina impressió tenia de com estava interpretant-se la seua feina als EUA. Per mi, l'esdeveniment més memorable va ser al Rose Theater a Omaha, Nebraska –pensar que va ser el 1996– en una conferència de la *Pedagogia de l'Oprimat*, quan Paulo, Augusto Boal i jo vam participar a una taula de discussió junts. Esta va ser, aparentment, la primera aparició pública de Paulo i Augusto. Em vaig sentir molt afortunat de ser-hi amb ells. Paulo Freire és, per a mi, el pensador educacional més important de segle xx i no hi ha raó perquè ell no siga també el pensador del segle xxi. Vaig visitar més o menys trenta països en els meus 30 anys com a educador i, en totes aquestes visites, el treball de Paulo Freire va servir com el quadre epistèmic i ètic comú que vaig utilitzar amb els meus amfitrions i amb els educadors amb els quals vaig tenir l'oportunitat de conèixer, com no podia ser d'altra manera, les seues lluites per la justícia social.

Hui però, el treball de Freire s'ha tornat més important que mai. Als EUA, saturats de teories de la conspiració, estem desesperançats davant del frau de la manca de raó. La turbulència del navegar pels enderrocs de la política postveritat al llarg d'una pandèmia de proporcions incomparables (a menys de considerar la Grip Espanyola de 1918), al mateix moment de les protestes heroiques pels drets civils sota la bandera de *Black Lives Matters*, en resposta a l'assassinat de George Floyd i la brutalitat infligida pels policies als afroamericans així com el desastre planetari imminent a causa del canvi climàtic, ha fet que molts americans es rendiren a una política autoritària, caracteritzada per l'etnonacionalisme blanc i a escollir una supremacia blanca, en lloc de promoure relacions recíproques de respecte, comprensió i solidaritat amb les persones afroamericanes. Això ha fet que la pedagogia crítica revolucionària s'espandisca i de l'obra de Paulo Freire, una proposta ràpida i urgent.

Hui, les històriques asimetries socials, així com l'ascens d'accions governamentals conservadores, i l'actual col·lapse de les polítiques socials han aguditzat els processos d'exclusió social de les capes de població més empobrides. Quins aspectes de l'obra de Paulo Freire podria destacar com a llegats fonamentals en la lluita incessant contra les diverses formes d'opressió dels grups marginats?

Quines són les principals idees de Freire més destacables per a mi? Per a mi, la idea de Freire que som éssers humans inacabats és una part important del meu pensament educacional fins hui, així com la idea de Freire de viabilitat no testada.

No es tracta d'importar idees als Estats Units, sinó recrear i reinventar-les.

La seua idea que llegir no és memoritzar idees, sinó reescriure-les, és un altre aspecte per a mi importantíssim. Les seues idees sobre la teoria dialògica i alliberadora, sobre la lectura de la paraula i del món, sobre la seua praxi ontològica –són idees i conceptes bàsics per a tots els interessats en la justícia social i la praxi alliberadora– i moltes d'aquestes idees van ser força inspirades per Nita Freire. Freire utilitza el terme de “situació límit” per referir-se als problemes complicats i difícils de superar perquè sovint i en estes capes de població empobrides les persones es veuen limitades i superades per les seues condicions de vida.

Estes situacions límits es tornen barreres i obstacles a l'hora d'aconseguir els nostres objectius, però, moltes vegades, es poden superar pel descobriment d'altres vies no preestablertes com per exemple, a través del diàleg col·lectiu recíproc –superant així una situació considerada impossible o impracticable simplement perquè no era previsible. El fet que els oprimits puguin percebre que els seus opressors poden vore també el poder que ells com a oprimits tenen, és una percepció que dona molta força i comprensió als oprimits. Una percepció assumida pels meus grups d'alumnes més privilegiats és la comprensió que les relacions asimètriques de poder i privilegi, mai no són políticament neutres. El treball de Freire en la descodificació de temes –codificacions– va ajudar molts professors nord-americans a treballar amb els alumnes, ajudant-los a reconèixer les seues situacions límits i a descobrir la viabilitat no testada a través del diàleg col·lectiu. “Un altre món és possible” és la primera frase que em ve al cap quan pense en el llegat que Paulo ens va deixar. La noció d'assistencialisme de Freire vol dir per a mi que hem de treballar col·lectivament amb les persones, en lloc de treballar com a individus per a les persones. En cas contrari, correm el risc de només parlar i fer programes per a les persones oficials –cosa que és una manera de deshumanitzar-les.

En cert sentit, podem dir que els educadors no ensenyen les persones. Els educadors només poden crear les condicions i els contextos perquè les persones aprenen. L'habilitat d'un professor és saber quins són els contextos que funcionen millor per a grups i individus específics. Com podem crear el millor medi o ambients que faciliten l'aprenentatge –aquest és el desafiament. Dic als meus alumnes no treballaré

per a vosaltres, sinó amb vosaltres –treballarem junts i co-crearem el nostre univers social perquè la trobada pedagògica funcione de manera horitzontal, en l'interès de tots nosaltres, en un esperit d'aprenentatge mutu. No aconseguisc decidir quins són els millors contextos d'aprenentatge per als meus alumnes –això requerix una comprensió col·lectiva a través del diàleg. Si no, com demanen als nostres alumnes que puguem arribar a percebre la seua pròpia historicitat? –Com es poden esforçar per tornar-se un subjecte de la història en compte d'un objecte de la història?

Som capaços de transgredir el nostre fonament ètic justament perquè, com va dir Freire a la Pedagogia de la Llibertat, “estem en constant procés de fer-nos i, per tant, som capaços d'observar, comparar, avaluar, escollir, decidir, intervenir, trencar amb, i fer eleccions”. Som éssers ètics, capaços de refusar a existir en una “quietud fatalista” que Freire planteja en els termes de “filosofia fatalista de la política neoliberal” que “abandona els interessos humans a favor del mercat”. Veig la qüestió de la llibertat abusada hui en dia pels partidaris de Trump en el seu rebuig a fer servir les màscares protectores enmig de la pandèmia mundial que estem patint.

Els al·leguen que esta és una violació de la seua llibertat com a ciutadans americans. Tot i això, la llibertat té límits d'acord amb Freire: “La llibertat il·limitada és una negació de la condició humana de ser inacabat”. Freire dona un bon consell: “El gran desafiament per a l'educador de mentalitat democràtica és com transmetre un sentit del límit que pot ser integrat exòticament per la pròpia llibertat”. Els antimascares tenen el dret de no utilitzar-les, malgrat que els demés creguem que poden posar-nos en risc, a nosaltres i als nostres familiars de contagiar-nos de Covid-19? Aparentment, ells pensen que sí –ells pensen que és el seu dret democràtic. No obstant això, al mateix temps, tots ells usen el cinturó de seguretat als seus cotxes i no es plantegen que els seus fills que viatgen al cotxe d'un amic no el facen servir, però creuen que està en els seus drets no fer servir mascareta al supermercat o en un centre comercial. Tots els que ens vam aventurar al camp de la pedagogia crítica, que vam estar en piquets o vam aguantar porres i gasos lacrimògens en les protestes, estem en sintonia amb Freire. Però això no vol dir que ho vegem tan clar com ho veia Freire, o que aconseguim tenir una visió a llarg termini com la tenia ell.

Sempre trobarem els que afirmaran ser els “veritables” hereus del llegat de Freire. Cal esperar d'aquest món en el qual vivim, persones que anhelaran sempre pertànyer a llinatges sagrats i ser part d'un grup “íntim i escollit”. Han hagut de passar dècades perquè el treball de Paulo es tornés un pilar en el pensament educacional progressista i radical però també trobem esforços per diluir les seues idees i reduir-les a un moviment passat de moda. Tot açò ens presenta un Paulo Freire “més barat i més eficient”, que es troba àmpliament distribuït per xarxes progressistes i que ofereix a tothom una miqueta de les seues idees a preu d'oferta. Moltes vegades, aquests acòlits de Freire estan més preocupats amb el màrqueting de Freire que amb la com-

prensió de la importància fonamental del seu treball. Freire volia crear un món on la producció de riquesa física, monetària i material, poguera ser abolida i on la veritable igualtat social poguera ser sustentada a través de la lluita mitjançant una democràcia socialista. Este objectiu seu venia donat pel seu amor per a la humanitat.

Freire era un home mogut per l'amor –això ho ha posat de manifest Nita Freire i altres. També és evident des d'una lectura atenta de la seua obra, que Freire sempre va criticar el fet que hi ha classes socials –alguns viuen a l'opulència mentre que altres pateixen. Ell es va oposar a la diferenciació de la riquesa –que alguns hagueren de ser rics quan altres romanen pobres. Durant la Gran Depressió de 1929, la família de Freire va caure en la pobresa i Freire va experimentar la humiliació viscuda pels seus pares en intentar alimentar un Paulo afamat. Esta situació històrica va ser la introducció de Freire a la cultura del silenci, cultura que va forçar molts brasilers a néixer i morir a la pobresa. Així va forjar la seua solidaritat amb els seus companys de l'escola que també estaven famolencs i van lluitar per donar als camperols i a les classes treballadores un model ètic, ontològic, epistemològic i pedagògic a partir del qual avançar en la lluita per la dignitat i el dret de viure –un motlle per a un model de compartir i participar de l'educació que permet un pas important en la direcció de transformar un sistema d'exploració de classes que manté el privilegi d'alguns a costa de molts.

La cointencionalitat que va comportar la pedagogia de Freire va dur a professors i alumnes a compartir, és a dir, professors i alumnes van co-construir la seua comprensió del món a través de trobades dialògiques amb la paraula i el món –i estos fets de coneixements co-constitutius tenien la pretensió de sotmourre l'univers moral on vivim. L'arc de l'univers moral no està marcat per la justícia. Cal doblegar-ho. Este és el propòsit de la pedagogia crítica, ser capaç d'individualitzar l'arc del nostre univers moral, a través de la nostra consciència i intentar doblegar-lo en la direcció de la justícia. Freire ens dóna la concepció pràctica del que significa la justícia per a milions de persones oprimides per ideologies, mites, mentides, ajustaments socio-polítics, relacions socials de producció capitalista, tot al·legories retòriques que s'autoconfirmen.

Els governants del món, els mestres de la guerra i de l'opressió no aprecien la definició de la justícia plantejada per Freire, ja que amenaça els seus poders i privilegis. És per això que Freire va ser prohibit en alguns països i els seus llibres també. La seua feina va ser prohibida per algunes juntes escolars ací als EUA. Per a alguns revolucionaris Freire no va ser prou militant; per alguns progressistes liberals, ho va ser massa. Així doncs, Freire no pot ser adequat per a tothom. L'obra de Freire adquirix urgència pel que fa al moment històric que vivim i a l'especificitat contextual de la nostra relació amb el món en este moment. A més, malgrat els diversos punts d'inflexió que trobem al llarg del camí trontollant de la història, el treball de

Freire roman constantment rellevant per la necessària lluita per la decència i la dignitat humanes. A través de la seua participació implacable en la lluita per la justícia, la legitimitat de l'obra de Freire per als nostres temps mai no caduca. L'obertura de Freire cap a l'autocrítica ha quedat clara en la seua resposta al llibre *Mentoring the Mentor*, en el qual diversos educadors nord-americans (en els quals estic inclòs) van participar en una avaluació de les idees de Freire. En este llibre, ell s'adreça als professors que vullguen utilitzar les seues idees com si foren tècniques metodològiques que considerava ben certeres que el professor havia de comprovar. Em van encantar els seus comentaris al epílog: "Els educadors adquirixen una manera molt romàntica de les meues idees però molts d'ells no entenen el que és ser Freirà. És a dir, molts d'estos educadors que utilitzen de manera superficial la meua obra com a manera de resoldre pedagògicament els seus problemes tècnics són, en algun sentit, "turistes freireans". Es transformen gairebé en fonamentalistes freireans i, així, el món es torna estàtic, eliminant les possibilitats de convertir l'aprenentatge en una possibilitat real de canvi. El que propose és exactament l'oposat. La història és sempre una possibilitat que no està subjecta o predeterminada. Més enllà d'això, l'educador progressista sempre deu estar movent-se per compte propi, reinventant-se contínuament i reinventant allò que significa ser democràtic en el seu context cultural i històric específic". El llegat de Freire durarà i perdurarà en el temps, malgrat les temptatives d'alguns de reescriure'l, re-codificar-lo o re-significar les seues paraules, o bé perquè semblen molt radicals o molt conservadores, molt amenaçadores, molt post-modernes o molt marxistes, o perquè semblen sols pràctiques discursives o no prou potents per fer la revolució final. O, també, perquè les cites d'humanistes marxistes siguen molt eclèctiques. El treball de Freire sobreviurà a estes crítiques (que de vegades semblen més agressions).

Així com alguns mestres esperen que Freire responga a totes les preguntes sobre com dirigir les seues aules, els revolucionaris esperen que Freire desenvolupe una teoria integral per aconseguir el socialisme. Freire no es va proposar assolir tots estos objectius; però tot i no poder aconseguir-ho totalment, podem apreciar i valorar tot el que sí va aconseguir. A totes les obres de Freire hi ha un batec singular que passa pels passadissos del poder polític i econòmic i pels àrids deserts de la pobresa, ja que l'obra de Freire té tant a ensenyar als opressors com, per exemple, els productors de canya de sucre de Pernambuco. Freire parla tant amb els poderosos de Sao Paulo i Nova York com als habitants de la ciutat (enmig de la no res), on va dinar amb un dirigent del Front Farabundo Martí per a l'Alliberament Nacional. Freire va observar a *Pedagogia de l'Esperança* que la direcció de l'FMLN "va evitar tant les il·lusions d'un idealisme que atribueix a l'educació un poder que no té, com l'objectivisme mecanicista que nega tot valor a l'educació fins que hi haja una revolució".

En una situació d'atacs a una democràcia fràgil i recurrents processos de pèrdua de drets socials com els que estem estem vivint, entre distopies i indignacions. Des de la seua perspectiva, quin és el paper de l'obra de Paulo Freire en la construcció i la consolidació d'una societat democràtica?

El llegat de Paulo destrueix les narratives inqüestionables del destí que el capitalisme neoliberal i els seus hegemònics intel·lectuals occidentals reclamen per a les víctimes, entreteixint acuradament els èxits de Freire en una xarxa sedentària d'apreciació, com un trofeu esportiu lluent col·locat al passadís davant del gimnàs d'una escola secundària, reconduint el poder de les seves paraules a un temps passat, sempre atrofiades, sempre al servei de les comunitats interpretatives que tenen la clau per obrir la vitrina de trofeus. Bolsonaro i els seus covards aduldors creuen que tenen la clau del llegat de Freire, però estan greument equivocats. Són els pobles els que tenen la clau, els treballadors del món, les classes populars assetjades, els que porten la joia de l'opressió capitalista, per a que altres puguin fer-se un festí a les seues finques, és per a les masses que patixen i que anhelan la ruptura de les cadenes i per a que les seues ments i cossos, destruïts pel dolor, siguen alliberats. Tot i el seu èmfasi en l'amor i la humilitat, Freire no va dissenyar un enfocament pedagògic per alliberar ningú, sinó un enfocament de problematització a través del qual les persones poden fer els passos necessaris per alliberar-se, però sempre en associació amb altres. A tots els que estan seriosament compromesos amb la seua obra, els acostarà a les condicions col·lectives de crear possibilitats necessàries per alliberar les ments de l'esclavatge ideològic, per alliberar-se de l'esclavitud colonial, per aconseguir les eines necessàries i així reconèixer i transcendir les situacions límit en les quals es troben les persones al privar-les dels seus drets civils i econòmics, de la seua dignitat i humanitat.

Freire ens convida a ser part d'una comunitat amb més amplitud de mires en la lluita pel socialisme democràtic, emprant una epistemologia democràtica radical que permet a l'estudiant pensar críticament i actuar moralment, resolent problemes a través del raonament dialèctic, permetent així que el mestre i l'estudiant aprenguen alhora l'un de l'altre –i aquest és un dels aspectes més poderosos del seu llegat. Va rebutjar l'elitisme i la idea romàntica de la cultura dels oprimits. En canvi, va emfatitzar una relació similar a la relació “jo-tu” descrita per Martin Buber.

Com va proclamar Freire en la seua cèlebre Pedagogia de l'oprimit: “No puc pensar autènticament a no ser que altres pensen. No puc pensar per a altres, o sense”. A més, assenyala:

El jo i el tu es convertixen així, en la dialèctica d'estes relacions, en dos vosaltres que es convertixen en dos si mateixos. La teoria dialògica de l'acció, no implica a un subjecte que domina en virtut de la conquesta i un objecte dominat. En canvi, hi ha subjectes que es reuneixen per repensar un altre món i transformar-lo.

Es trobava tan còmode comunicant-se amb els treballadors de la canya de sucre de Pernambuco com amb els grans intel·lectuals del seu temps. Freire és, sobretot, un internacionalista, i els seus consells sempre estan dirigits a una audiència global, com ho aclarien les seues últimes paraules a la Pedagogia de la Indignació: ‘No importa en quina societat estiguem, o a quina societat pertanyem, és urgent que lluitem amb esperança i valentia.’

Freire va ser tan crític amb els enfocaments avantguardistes dels líders revolucionaris que evitaven el diàleg a favor de revelar “la veritat” com ho va ser amb els mestres autoritaris que, a través del seu “pedagogisme”, simplement volien disposar el seu coneixement primitiu i intractable a les ments d’estudiants, com si els seus cervells no foren més que màquines escurabutxaques en un casino de Las Vegas. L’enfocament dialèctic de la cultura de Freire va permetre que el seu treball fora apropiat (reinventat) críticament en diversos contextos geopolítics i en diferents continents. El seu respecte tan sincer pels éssers humans va proporcionar una pedagogia multicultural que va permetre l’autodefinició col·lectiva i el rebuig a ser “un altre” o a ser invisibilitzat per les maquinacions de la cultura dominant i la persistent toxicitat del racisme. El treball de Freire va ser capaç de formar una àmplia comunitat global enmig de l’antipatia rebel i les relacions socials alineades que tenyixen aquests temps neoliberals.

L’obra de Freire s’ha convertit en una guia important en molts camps: l’educació, el servei social, la sociologia del coneixement, l’antropologia cultural, la lingüística, la teologia, la filosofia, la teoria literària, els estudis de comunicació, la ciència política i els estudis sobre la pau, entre d’altres. Els debats sobre temes universals, com la ciutadania crítica, l’amor, la relació entre la subjectivitat individual i el context social més ampli que l’envolta, l’autoritat i la llibertat, i l’opressió i l’alliberament, ressonen entre totes les persones en diversos entorns socials i atrauen l’atenció d’educadors populars, organitzacions no governamentals i moviments revolucionaris. Per exemple, em reclutaren per ajudar a portar les idees de Freire a la lluita bolivariana a Veneçuela. No em va sorprendre saber que el president Hugo Chávez era un gran admirador de Freire.

La seua pedagogia es basa en un mètode dialèctic desenvolupat mitjançant el diàleg i una postura democràtica, i deconstruïx la relació tradicional entre el professor que ensenya i l’alumne que aprèn.

Hui encara, si escoltem amb el cor, podem sentir el ressò de Freire a la música dels tropicalistes als ritmes de la samba, als tambors que ressonen als camps i les botigues, als cors dels temples oblidats en la celebració de l’equinocci de primavera; al Sòcol de Ciutat de Mèxic, a la melodia de Villa-Lobos, a les llengües parlades a les esglésies evangèliques de la Zona Nord de Rio de Janeiro, a les veus dels estudiants que canten una cançó de protesta de Chico Buarque el 1973 als carrers de São Paulo, en

les actuacions dels Dzi Croquetes als anys 60, que van enderrocar les portes del decòrum sexual en desafiar les prohibicions governamentals sobre el transvestisme. I podem sentir les seues paraules des dels crits dels manifestants de Black Lives Matter que s'enfronten als gasos lacrimògens i a la policia sanguinària als carrers de Baltimore, fins als que busquen desestabilitzar els binaris polítics que conformen les nocions hegemòniques de nacionalisme i patriotisme.

I podem sentir la seua companyia present en un simple menjar de fesols i aròs entre amics. Per a mi, entendre el poderós i pioner corpus d'escrits de Paulo Freire implica comprendre rigorosos desenvolupaments teòrics en la crítica de la ideologia que impliquen despullar-nos dels enganys que ens impedeixen percebre les veritats subjacents darrere de les debilitants formes d'adoctrinament ideològic que omplen la nostra vida quotidiana. Això es va manifestar ací als Estats Units, durant les eleccions presidencials de 2020, en què les contínues mentides a l'opinió pública per part de Trump i els seus aduldors republicans diguent que les eleccions van ser robades van crear una percepció pública entre els votants republicans que finalment va portar a la presa de l'edifici del Capitoli i a una sèrie de morts. El que Marx anomenava les idees dominants de la classe dominant, s'ha d'entendre en el context de les xarxes socials i la tecnologia digital i postdigital i el desenvolupament de l'estat de vigilància militaritzat.

La comprensió de les noves formes de formació ideològica en aquesta Quarta Revolució Industrial requerix canvis sistèmics al sistema capitalista si volem escapar dels aparells estatals repressius amb cap d'hidra, que ara calibren la nostra existència. Les explicacions que es donen als estudiants sobre el perquè de la desigualtat de classes es basen, sovint, en una concepció neoweberiana de la condició de classe com a grup, i no en la lluita de classes sobre les condicions objectives i materials de l'existència, i suggerixen que el remei d'aquesta desigualtat de classes es pot abordar amb èxit amb el sistema capitalista mateix. Els marxistes no estarien d'acord i argumentarien que la desigualtat està incrustada a la pròpia estructura del capitalisme, per la qual cosa necessitem una alternativa socialista al capitalisme. Per tant, els educadors marxistes han començat a abordar les facetes inadequades de la pedagogia crítica en relació amb la deriva liberal d'esquerra, que evita qualsevol discussió sobre l'abolició de la societat de classes. Hui en dia, és evident que necessitem una pedagogia socialista i crec que l'obra de Paulo Freire és fonamental per desafiar les depravades agendes polítiques de la classe plutocràtica que han estat normalitzades i armades contra les poblacions més vulnerables que són els pobres i els negres. Les mentides que els professors han difós per a la classe capitalista transnacional han estat fabricades per força pels efectes de creació de consens dels mitjans de comunicació dominants. La gent burgesa de vegades semblen completament buits de consciència, tant que no poden vore el seu propi reflex (excepte potser en un mirall de fira).

Com a resultat d'esta amnèsia històrica, de la inacció humana i de la manca de preocupació fungible per la construcció del socialisme, qualsevol esperança que tinguin els progressistes de revertir els estralls del capitalisme neoliberal i la seua atracció homicida, ecocida i epistemicida per l'acumulació militaritzada o per l'acumulació per repressió queda en mans de les víctimes mateixes. Si no es trenca el control narratiu dels mitjans de comunicació de masses, que està fortament alineat amb l'acte polític de classe, es pot produir una catàstrofe ecològica antropogènica, que provoqe l'extinció total de l'espècie humana mitjançant armes similars a les de l'Armagedón.

Com podrà la pedagogia crítica basada en l'obra de Freire desafiar el sistema capitalista i exigir la creació d'un socialisme viable pel nostre temps?

Crec que este és el repte central per als educadors hui. L'epistemologia materialista dialèctica de Freire alimenta una praxi revolucionària, una preocupació per l'acció, la transformació, el protagonisme. Esta és la seua força, però no hi ha garantia que persevere tota sola. Que s'impose depèn de nosaltres.

Per a mi, el fonament central de la pedagogia de Freire és la praxi revolucionària, cosa que jo anomeno praxi protagonica, que significa la capacitat d'intervenció humana en la realitat social objectiva que ens enfronta, és a dir, el món material/corporal de la necessitat i la lluita per l'alliberament de les forces d'austeritat que ens envolten.

L'obra de Freire no es replega a l'interior de la subjectivitat, sinó que emfatitza la idea de protagonisme cap a la humanització –l'ontologia humanista de Freire és clara. Ser i esdevenir un agent de la història. Això ocupa un lloc central tant a l'humanisme de Freire com a la filosofia humanista marxista. Però, la praxi dels professors i els alumnes de l'escola pública pot ser prou protagonista per si mateix, per aconseguir un canvi social substantiu per a la millora de la humanitat? És el seu enfocament massa estret de mires per moure el capitalisme del seu substrat, per sacsejar el capitalisme a les seues arrels? En certa manera, la praxi freireana pot assemblar-se a la reflexió sobre l'exercici de les seves accions i les situacions limitants que impedeixen la intencionalitat, la capacitat d'involucrar-se plenament en la història. Per a Freire, la consciència refracta el món objectiu en lloc de reflectir-lo, cosa que conduïx a distorsions ideològiques. Les nostres lents subjectives estan vinculades a la nostra imaginació i és difícil vore el món amb claredat si la teua imaginació està desenfocada. Per a Freire, la veritat del món pot ser coneguda en si mateixa, però només parcialment. La praxi protagonica comença amb l'acció ètica sobre el món, així com amb el món, no amb la doctrina correcta.

En aquest cas, l'acció es basa en la creença en la capacitat de bondat de l'ésser humà i comença amb l'actuació ètica. Marx ens recorda que els éssers humans revisen el seu pensament davant els diversos canvis en les circumstàncies pròpies que vi-

uen, i que els mateixos educadors han d'estar disposats a ser educats. La pràctica revolucionària, o praxi, té a vore amb "la coincidència de les circumstàncies canviant i l'activitat humana o l'autocanvi" (Marx). El protagonista o els agents revolucionaris no naixen, són produïts per les circumstàncies. Per revolucionar el pensament, cal revolucionar la societat, ja que el pensament i les organitzacions socials formen una totalitat integrada. I, per descomptat, revolucionar la societat vol dir revolucionar el nostre pensament. Tot el desenvolupament humà (incloent-hi el pensament i la paraula) és una activitat social i té les seues arrels en el treball col·lectiu. Esta idea sembla central a l'obra de Freire i Marx. L'ésser humà es pot adaptar a les noves circumstàncies i fer canvis. El concepte de praxi de Freire troba ací un ressò a les famoses línies de Marx:

Els homes fan la seua pròpia història, però no la fan al seu gust; no ho fan sota circumstàncies seleccionades, sinó sota circumstàncies ja existents, donades i transmeses des del passat. La tradició de totes les generacions mortes pesa com un malson al cervell dels vius. I és així com comencen a revolucionar-se a si mateixos i a les coses, creant d'esta manera una cosa que no existia abans, precisament en aquells moments de crisi revolucionària convoquen amb entusiasme els esperits del passat al seu servei, prenent presats noms, lemes de batalla i vestits per representar esta nova escena de la història del món amb disfresses consagrades i llenguatge prestat.

El treball de Freire sobre la intersubjectivitat prové de Hegel, amb qui Marx tenia un gran deute. La consciència crítica per a Freire es crea en la història i no com un principi abstracte fora d'ella i és el nostre mitjà per arribar a ser plena, autèntica i ontològicament humans, i així ens esforcem d'una manera crítica i utòpica per crear un món de justícia, dignitat i possibilitat humana. La lluita per la consciència crítica és essencialment la lluita per la capacitat d'actuar i assumir la veu protagonista. La veu no és simplement un òrgan per fer-se sentir, sinó que es convertix en una praxi d'intencionalitat, de protagonisme que permet una inserció estratègica i crítica a la història, a la desordenada materialitat de la història. Quan les persones s'introdueixen en la història, no ho fan de manera aïllada, sinó a través d'una relació dialògica amb els altres. Igual que estem al món i amb el món simultàniament, estem en relació amb els alumnes i amb ells.

Freire entén que la consciència i el món "s'encarnen" dialècticament i que la consciència que condueix a la conscienciació que significa: penetrar profundament en el premi de ser conscient de la realitat quotidiana per mitjà de la problematització i el diàleg, la consciència es torna cada cop més crítica de si mateixa –una consciència de la consciència, en l'acte de descodificar o desvetllar la realitat com un procés continu en un món no estàtic.

Essencialment, aleshores, la pedagogia crítica de Freire és una pedagogia de la problematització que es nega a donar respostes per avançat. És un enfocament existencial que es definix per les contingències a què s'enfronta. És una pedagogia sense garanties ni promeses, nascuda d'una honestedat i una integritat brutals, impulsada per la fe en la humanitat i la bondat humana. Tot i que Freire va escriure sobre l'Església, m'hauria agradat que escrivira també sobre el paper de la fe religiosa. La pedagogia de Freire no era optimista, però sí que ho era en el sentit que la “cultura del silenci” creada per la cultura dominant no significa que els oprimits no puguin respondre a les seues pròpies realitats. En el “cercle de la collita”, Freire va demostrar que és possible la relació dialògica, en què educadors i educands van utilitzant codificacions per dialogar sobre les condicions socials, culturals i materials que afecten diàriament a les seues vides. L'enfocament de Freire sobre l'alfabetització anava contra els mètodes tradicionals d'alfabetització que exigien que els individus aprengueren les paraules i les idees dels llibres o dels materials que justament havien creat el que tenien el poder.

L'obra de Paulo Freire ens ha proporcionat una visió molt més ampla del subjecte, de la societat i de l'educació tradicional, especialment quan formula crítiques radicals a l'educació bancària i presenta les seues formulacions sobre el tema generador. Quines són les principals aportacions epistemològiques de Paulo Freire en el procés de l'organització curricular?

Aprendre a llegir a partir d'una cartilla vol dir que els alumnes han d'acceptar les experiències inscrites a la cartilla com si foren més importants que les pròpies. Freire va ser capaç d'identificar els temes generadors que impregnaven les experiències d'aquells que creien que les condicions actuals de la seua existència –com la pobresa i l'analfabetisme– es devien al destí, o a l'atzar, o també a la seua inferioritat constitutiva, però que volien alfabetitzar-se. Freire va reconèixer que els estudiants oprimits havien interioritzat imatges profundament negatives de si mateixos (imatges creades i imposades per l'opressor) i se sentien incapaços de prendre part activa en els seus propis assumptes.

Els temes generadors que Freire va saber captar amb les activitats que desenvolupava amb subjectes en situació d'opressió van ser experiències complexes que tenien un gran significat social i polític per al grup i eren susceptibles de generar una considerable discussió i anàlisi. Es van seleccionar, perquè es deriven de l'especificitat contextual de la història i les circumstàncies personals dels estudiants. El “mètode” de Freire (l'obra de Freire no es pot reduir a un mètode pròpiament dit, ja que es tracta més aviat, d'una filosofia política) consistia en una fase de recerca per trobar paraules i temes generadors d'un grup, en funció de la seua rellevància i significat de classe social. La consciència crítica requereix el rebuig de la passivi-

tat i la pràctica del diàleg. La consciència crítica es va produir no per l'esforç individual o intel·lectual, sinó mitjançant la presa de consciència o la identificació de les contradiccions en l'experiència viscuda, i de la comprensió i la superació dels mites, les tradicions i les ideologies dominants per assolir nous nivells de consciència de ser un "objecte" en un món, on només els "subjectes" tenen els mitjans per determinar la direcció de les seues vides. El procés de conscienciació implicava convertir-se en un "subjecte" amb altres subjectes oprimits i participar en la humanització del món a través de la lluita i la praxi col·lectiva. La conscienciació implicava experimentar la realitat opressiva com un procés que es pot superar a través de la praxi transformadora. Considere que l'acte de conèixer de Freire es basa en una mena de desig de creació de mites (un desig d'elevat la nostra pròpia existència a un nivell amb més significat) vinculat a la comunitat, a un nou nivell d'autenticitat sagrada, a l'organització de la vida en formes imaginativament noves que es neguen a reproduir l'alienació i l'objectivació que necessàriament es troben al món del treball abstracte.

L'objectiu essencial de Freire és prendre consciència i transcendir els límits que podem anar trobant-nos. Ho aconseguim externalitzant, historitzant i objectivant la nostra visió de l'alliberament, tractant la teoria com una forma de pràctica i la pràctica com una forma de teoria, alhora que impugnem la psicopatologia de la vida quotidiana encarnada en la divisió social del treball del capitalisme. La praxi és la protagonista per a Freire i servix de base última per a l'avenç i la verificació de les teories, així com per donar garanties a les pretensions de coneixement. En cert sentit, això reflecteix l'aprenentatge mitjançant la pràctica, segons Dewey, però l'obra de Freire té més en comú amb Marx que amb Dewey, al meu entendre.

Però més que descriure a Freire com un home amb una metodologia, jo el descriuria més aviat com un filòsof de la praxi, un filòsof, l'obra del qual sorgeix de les seues pròpies experiències concretes, de la seua història i biografia particulars encarnades en una conjuntura històrica específica. Si es capta la pedagogia de Freire amb prou força trobareu un home que torna a l'ombra d'un arbre després d'una vida de lluita valenta i amorosa per permetre que altres s'alliberen de l'esclavitud.

La dedicació de Freire a la lluita per la democràcia sovint requeria que els professors i els estudiants treballaren junts com a copartícpis i socis en la producció de coneixement –per co-construir el pla d'estudis, per exercir un paper en la construcció dels programes educatius. Però Freire no veia el paper dels professors principalment com a facilitadors– creia que hi havia contextos pedagògics en els quals els professors havien d'assumir un paper de lideratge a l'aula quan el professor mostrava prou experiència i quan la situació ho exigia. Freire escriu:

Hi ha moltes ocasions en què un bon exemple pedagògic orientat a la democràcia és prendre la decisió de qüestionar-se tot allò que passa amb els

alumnes, després d'analitzar el problema. Altres vegades, quan la decisió que cal prendre entra només a l'àmbit dels coneixements de l'educador, no hi ha raó per no actuar.

Una de les condicions prèvies per construir relacions socials democràtiques és desenvolupar la veu i l'acció, l'acció protagonista. Això no obstant, és impossible quan el govern vol controlar rígidament tots els aspectes de l'administració de l'educació. Com escriu Freire:

No podem entrar al nou mil·lenni amb milers dels anomenats professors laics, fins i tot a zones pobres del país, que de vegades guanyen menys d'un salari mínim. Són persones heroiques, generoses, afectuoses i intel·ligents, però tractades amb menyspreu per les oligarquies nacionals.

L'obra de Freire es va dedicar a ajudar als professors i als alumnes a apoderar-se. La creació de relacions dialògiques entre el professor i l'alumne és un dels mitjans principals per capacitar els estudiants.

Per a Freire, “el diàleg no només ha d'estar centrat en el contingut a ensenyar, sinó en la vida mateixa, no només és vàlid des del punt de vista de l'acte d'ensenyar, sinó que també prepara un clima obert i lliure dins de l'aula.”

Freire escriu que la praxi per la qual es canvia la consciència “no és només acció, sinó acció i reflexió”. Sosté que la praxi teòrica, només és autèntica quan manté el moviment dialèctic entre ella mateixa i l'especificitat contextual de la praxi que s'ha de fer, és a dir, quan és conscient de la unitat entre la pràctica i la teoria en què totes dues es construeixen, es modelen i es reconfiguren. En altres paraules, l'autèntica praxi és un moviment dialèctic que relaciona la reflexió crítica sobre l'acció passada amb la lluita en curs.

Per a Freire, una pedagogia de l'alliberament implica una “praxi social” que consisteix en “ajudar a alliberar els éssers humans de l'opressió que els ofega en la seua realitat objectiva”. La praxi social, com explica Freire, és el que em va fer aproximar a la tradició llatinoamericana de la teologia de l'alliberament, una teologia que anima als oprimits a crear i recrear-se en la història de manera concreta, en lloc de participar en allò que Freire anomena “una repetició reformada del present”. Freire escriu: “No em puc permetre ser un mer espectador. Per contra, he d'exigir el meu lloc en el procés de canvi. Per tant, la tensió dramàtica entre el passat i el futur, la mort i la vida, l'ésser i el no ésser, ja no és una mena de atzucac per a mi; puc vore el que realment és: un desafiament permanent al qual he de respondre. I la meua resposta no pot ser altra que la meua praxi històrica, és a dir, revolucionària”. La pedagogia crítica inspirada en Freire ofereix als estudiants diversos llenguatges de crítica i possibilitat a través dels quals poden entendre de manera més matisada la relació existent entre la seua subjectivitat individual i la societat en general.

Dit d'una altra manera, els temes generadors de la pedagogia freiriana servixen potencialment com a xarxes d'enllaç dialèctic a través de les quals els estudiants poden, seguint a Freire, "llegir el món" contra l'acte de "llegir la paraula", és a dir, examinar el món per les pròpies experiències viscudes, com estes experiències es reflecteixen o refracten a través de diverses teories crítiques, com ara les diverses teories feministes, les teories que connecten el gènere, la raça i l'economia política, les teories que oferixen marcs explicatiu. L'objectiu d'este exercici filosòfic quotidià és crear condicions de consciència crítica o autoreflexivitat crítica perquè els subjectes puguin comprendre millor, com les diverses ideologies conduïxen la vida social, per ajudar els subjectes a discernir com els sistemes d'intel·ligibilitat o els sistemes de mediació dins de la societat poden ajudar els estudiants a donar sentit a les seues pròpies experiències (la naturalesa, el sistema econòmic, l'Estat, el sistema social, el sistema cultural, la jurisprudència, les escoles, la religió, etc.) són mútuament constitutius del jo. L'objectiu és l'alliberament, l'emancipació.

Quan Freire es referix a la noció d'autoempoderament social, es referix a una relació dialèctica que impulsa la producció crítica. És imperatiu que no ens referim a nosaltres mateixos i a les relacions socials com si foren categories mútuament excloents, antisèpticament distants entre si. No són termes que es fonen entre ells, sinó que es fonen entre si. Una altra vegada més, la producció de professors capacitats és dialèctica. És en aquest punt on arribem a la noció de praxis, la interacció mútuament constitutiva de la teoria i la pràctica. La praxi comença amb l'agència personal dins i fora del món, guiada per un compromís ètic de servir les poblacions més vulnerables que patixen innecessàriament sota els règims més brutals del capital. En altres paraules, comencem amb la pràctica i després entrem en el diàleg amb altres persones mentre reflexionem sobre la nostra pràctica. Esta reflexió sobre la nostra pràctica ens dona informació després de la pràctica posterior, i anomenem aquest procés o mode d'aprenentatge experimental, praxi revolucionària, o comportament autoreflexiu amb un propòsit, és a dir, explorar amb altres la rellevància de les idees filosòfiques per a les situacions de la vida quotidiana i la necessitat de transcendir-les. La pedagogia crítica de Freire consistix a crear una ciutadania crítica. L'objectiu del diàleg és fer que allò desconegut resulte familiar i a la vegada estrany: és una manera de qüestionar el que donem per fet.

La intenció és construir un context pedagògic on l'educador i els alumnes abandonen les relacions jeràrquiques i l'educador estiga disposat a ser educat pels alumnes i, quan això funciona, es crea un espai únic, un "moment subjuntiu" de "què passaria si". I si el món fóra "així" i no "així"? I si fóra un lloc de joia, amor, esperança i solidaritat, i no un lloc de precarietat, por, odi i divisió? Què ha fet la societat de mi? Què m'agrada del que la societat ha fet de mi i què vull canviar? Com podem resocialitzar-nos per construir un món on, per exemple, el capital no circule de les clas-

ses treballadores cap als rics? Com podem refer-nos a nosaltres mateixos, com podem crear espais on negociem el que ens sembla significatiu a la vida? Tots els aspectes de la vida tenen una dimensió pedagògica. Freire ens va ensenyar això. Tota comunicació és pedagògica. La nostra aptitud i la nostra inspiració per convertir-nos en educadors de la justícia social no ha de ser trepitjada, ni tan sols en aquesta època d'ignorància que canvia el món. La praxi freiriana provoca canvis en els patrons i els comportaments quotidians, en els pensaments i en els sentiments per aconseguir l'emancipació de la barbàrie del capitalisme i de les relacions de dominació i opressió. La pedagogia crítica inspirada en la praxi freiriana ofereix mitjans per al desenvolupament de l'autonomia col·lectiva i individual, la criticitat i l'autoreflexivitat crítica perquè els professors i els alumnes no romanguen passius i incapaços de desafiar les pràctiques autoritàries.

La pedagogia revolucionària de Paulo Freire ajuda a crear les condicions adequades per a que els estudiants es puguin convertir en subjectes revolucionaris. Això no és fàcil en un entorn sota l'espectre de les polítiques i les pràctiques neoliberals. La multimilionària secretària d'Educació de Trump, Betsy DeVos, va ser l'exemple perfecte d'una administradora neoliberal que limitava la immersió en els debats educatius. Ni tan sols es plantejava conèixer curiositats bàsiques sobre la història de l'educació pública. De fet, DeVos tenia una hostilitat oberta cap a l'educació pública. Va afavorir inclòs l'eliminació d'un Departament d'Educació federal, preferint en el seu lloc dir que els estats individuals agafaren les regnes de les decisions que afectaven a les polítiques i les pràctiques escolars. DeVos era una ministra d'Educació que causava una gran desconfiança en el govern, fent-se ressò de l'afirmació de Ronald Reagan que l'expansió del govern era el problema, no la solució. Els conservadors han atacat sempre l'ensenyament modern o els llibres de text progressistes i el paper que juga la pedagogia crítica.

A DeVos li preocupa especialment el socialisme. Va sostenir que les escoles públiques i els “marxistes culturals” estaven atacant i enfeblint els valors familiars en no reforçar les creences religioses dels cristians conservadors. No sona això a Bolsonaro?

El suport de DeVos als valors cristians conservadors i a la privatització del sistema educatiu no és una sorpresa, és un plantejament constant en la tradició de l'Església Cristiana Reformada, una denominació calvinista holandesa conservadora poc coneguda. A Betsy DeVos li agradaria ampliar la definició d'elecció d'escola i així que els contribuents paguen per qualsevol estudiant per assistir a les “escoles charter”, fins i tot, si estan dirigides per consells anomenats per empreses privades. Hui, més que mai, necessitem a Paulo Freire per posar una mica de seny en un món cruel i embogit.

No és difícil deprimir-se, observant este cinisme, atès l'estat de la conjuntura històrica actual. Freire sempre recordava que havíem de fer un balanç de les possibili-

tats d'alliberament que implicaven les condicions històriques actuals. Hui açò és un repte especial. La repugnant infecció del capitalisme i la seua implacable cultura de crueltat desenfrenada que coneixem com a *capitalisme d'austeritat* ha assolat el terra de la humanitat, creant exèrcits de víctimes cansades i abatudes, que oscil·len entre la desesperança, els gestos fútils de desafiament i els actes infundats d'optimisme. Està clar que necessitem un enfocament doble de la pedagogia crítica. Hem de treballar a nivell local, comunitari, regional i nacional i consolidar el nostre treball a tot el món amb els moviments socials. El moviment *Black Lives Matter* (Les vides negres importen) ha tingut un èxit recent no només als Estats Units, sinó a diversos altres països. Necessitem construir un moviment transnacional al voltant d'una pedagogia crítica que faça èmfasi en l'ecopedagogia i la urgència, al voltant del canvi climàtic i la necessitat de protegir el nostre medi ambient, de viure lliurement sense l'amenaça de la violència racista, de connectar el nostre moviment amb la lluita pel socialisme. Hem de reestructurar les nostres universitats al voltant del model de la comuna obrera.

Noves iniciatives han avançat per recrear la imatge de les universitats sobre el model de la cooperativa de treball en lloc de la corporació i sobre la creença de mirar a l'estudiant com a productor. Els valors cooperatius que podrien definir el nou disseny universitari serien, segons Joss Winn: Autoajuda, Autorresponsabilitat, Democràcia, Igualtat, Equitat i Solidaritat. Els principis són l'afiliació voluntària i oberta; el control democràtic dels membres; la participació econòmica dels membres; l'autonomia i la independència; l'educació, la formació i la informació; la cooperació entre cooperatives; i la preocupació per la comunitat. La plataforma per a la construcció de cooperatives de treball i per repensar la idea mateixa del treball acadèmic a l'era del capitalisme cognitiu seria, en este model, el moviment cooperatiu internacional (WINN, 2015). Tal i com són en l'actualitat, les universitats són ocupadors capitalistes que reproduïxen la feina acadèmica en forma de treball estudiantil. Segons Winn, el coneixement produït en esta forma d'organització s'alimenta de la producció de valor i existix principalment com una forma de mercaderia. Tot i això, Joss Winn i Michael Neary, entre altres, advoquen per la transformació de la universitat, en una universitat cooperativa de propietat i gestió dels treballadors, que controlaria els mitjans de producció de coneixement i potencialment produiria noves formes de coneixement social a través d'una forma de "propietat comuna" de les relacions de propietat que transformen la distinció entre "públic" i "privat" per crear un "bé comú acadèmic" dissenyat per al bé de la comunitat. Això implicaria un nou tipus de relació alumne-professor a través de formes de solidaritat, igualtat i mutualitat quant a la divisió del treball. Ací, els models empresarials neoliberals basats en el precedent institucional, se substitueixen per models dialògics freireans basats en un anàlisi materialista històric que posa l'accent en el desenvolupament de la consciència crítica i en el

protagonisme de l'agent. Les autoritats estatals poden retirar les obres de Paul de les biblioteques i les escoles, però mai no podran acabar amb les seues idees. El seu esperit valent continua viu.

Paulo Freire ha patit atacs parcials i desqualificadors a la seua obra, per part de grups neoconservadors (fins i tot per estaments d'alt rang del govern de Bolsonaro), que l'acusen de ser el principal referent de l'adoctrinament ideològic d'esquerra. Estes manifestacions de la dreta al Brasil tenen arrels històriques, per tal de perpetuar els processos d'exclusió. Però, a l'escenari actual, com pensar en els efectes d'este modus operandi del pensament ultraconservador difús a l'atmosfera social i les possibilitats de resistència?

Sí, cal veure els perills que provenen de la dreta política. Ací, als Estats Units, Trump practica una gimnàstica amb els fets i afirma haver estat el millor president nord-americà de la història (tret, potser, en el cas d'Abraham Lincoln). Com pot Trump condemnar a altres quan va encoratjar la sedició contra el seu propi govern? Sí, als ulls de milions de persones, ha comès una traïció contra els Estats Units, però segueix tenint milions de seguidors que es llançarien des del terrat d'un gratacel si això el complaguera. No hi ha hagut mai un individu tan perillósament poderós com Donald Trump, i encara que ja no és president, és el cap d'una secta religiosa en què se l'adora com el salvador elegit per Déu per a Amèrica. La seua gestió de la pandèmia va ser un acte d'incompetència homicida, però els seus seguidors continuen creient que va ser elegit per Déu.

L'agost del 2019, el New York Times va publicar el Projecte 1619, que va molestar molt l'administració Trump i els conservadors de tot el país. El projecte 1619 pretén remodelar la "narrativa nacional" dels Estats Units. El projecte es va publicar per primera vegada l'agost del 2019 amb motiu del 400è aniversari de l'arribada dels primers africans esclavitzats a la colònia de Virgínia. El projecte va incloure posteriorment un article de premsa, esdeveniments en directe i un podcast. El projecte 1619 explora la història dels Estats Units a través d'un marc afroamericà que situa els horrors del racisme i l'esclavitud al centre de la fundació dels Estats Units. En aquest cas, l'ideal nord-americà que "tots hem estat creats iguals" es veu cruament qüestionat per la realitat que el país es va fundar, en molts sentits, sobre els llegats brutals de la violència racialitzada. Trump va respondre creant una comissió per ordre executiva –la Comissió 1776– que va ser creada per promoure l'educació patriòtica i atacar cruelment el suposat relat calumniós i antipatriòtic de l'esquerra sobre la història dels EUA. Va atacar l'esquerra educativa com a proveïdors de marxisme cultural. Este atac a l'educació em recorda l'actitud que Bolsonaro té sobre l'obra de Freire.

La dictadura militar al Brasil va durar des del 1964 fins al 1985. Quasi 21 anys de govern autoritari. Les polítiques de nacionalisme i anticomunisme i les pràctiques de

tortura i exili de dissidents són ben conegudes. També ho són les invasions imperialistes nord-americanes del Vietnam i l'Iraq i els horrors que les van acompanyar. La seua ombra aguaita el país com un espectre de la pel·lícula *Nosferatu*. De la mateixa manera, puc escoltar Bolsonaro bramant des de les vores fosques de la seua quotidiana òpera distòpica, proclamant amb la seua veu eixordadora que és el líder més “mascle” i més nacionalista del món. Ha fet el seu pacte demoníac amb el capitalisme neoliberal (una forma de capitalisme que ja és al seu ocàs) i ha permès que el seu país es creme, literalment. El cervell de Bolsonaro sempre ha estat una tomba ideològica, on la veritat morirà. La decència va donar l'esquena a Bolsonaro molt abans que fóra president. Li diuen el “Trump dels tròpics” i amb raó. Les seues retallades en despesa social no són una sorpresa, com tampoc no ho és la seua petició d'augmentar l'edat mínima de jubilació. Quan es tracta de l'educació, Bolsonaro utilitza el mateix argument que Trump: l'educació és presa pels marxistes culturals. I l'educació pública és pèssima i hauria de ser substituïda per escoles privades, religioses i militars. Al meu entendre, això és un error. Els diners s'haurien de destinar a augmentar els sous dels professors, a arreglar les canonades, l'electricitat i les infraestructures dels col·legis públics. Cal millorar l'educació pública, no abandonar-la a favor de les escoles privades, religioses o militars. Dies abans de la seua presa de possessió, Bolsonaro va tui-tejar: “Un dels objectius per treure el Brasil de les pitjors posicions en els rànquings internacionals d'educació és combatre les escombraries marxistes que s'han estés a les institucions educatives.” En campanya, Bolsonaro va dir que volia “entrar al Ministeri d'Educació amb un llançaflames per treure Paulo Freire”. Estes no són les declaracions d'un home seriós, sinó que representen les idees d'un bufó de la cort o del mestre de cerimònies d'un circ. El Ministeri d'Educació ha desmantellat el seu departament de diversitat, cosa que ja ens diu molt.

Als Estats Units i altres països és una afirmació ridícula culpar els marxistes culturals de l'estat en el qual es troba l'educació. Hi ha molt pocs acadèmics marxistes a les universitats dels Estats Units i supose que tampoc en trobarem masa a les universitats o escoles de magisteri al Brasil. El marxisme cultural és una “paraula clau” creada pels polítics de la dreta per desprestigiar als qui se'ls acusa de ser políticament incorrectes, o de donar suport als drets de gais, lesbianes i transsexuals, o de defensar els drets dels indígenes. És una paraula utilitzada per criticar els esforços antiracistes a les universitats, com la teoria crítica de la raça o la pedagogia crítica, i una manera d'oposar-se a la crítica feminista. Trump s'ha jactat d'agafar les dones pel “cony”, ha insultat els mexicans i els ha tractat com a violadors i assassins, s'ha burlat de les persones amb discapacitat, ha anomenat lletges algunes dones en declaracions públiques.

El marxisme cultural és una teoria de la conspiració antisemita, en què s'acusa als membres de l'Escola de Teoria Crítica de Frankfurt (que eren jueus) i altres intel·

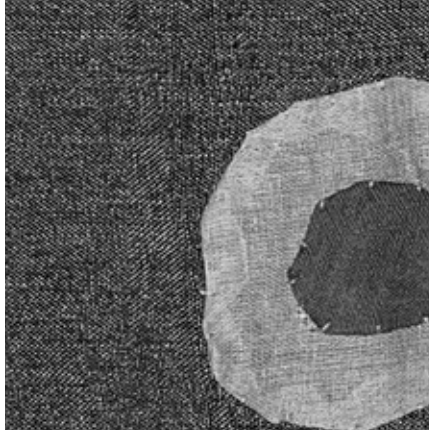
lectuals jueus, de formar part d'una conspiració bolxevic per destruir la cultura occidental per ser "globalistes" en lloc d' "aïllacionistes". Se'ls acusa de recolzar el feminisme, el multiculturalisme, la correcció política i criticar el privilegi blanc i el patriarcat, ensenyar als estudiants sobre l'homosexualitat, donar suport a la immigració com una manera de diluir la identitat nacional, donar suport a la identitat transgènere, soscavar els valors familiars i crear la categoria de crims d'odi- aquesta és una versió contemporània del que els nazis van anomenar *Kulturbolschewismus* o bolxevisme cultural. El fill de Jair Bolsonaro va afirmar que uniria forces amb el guru de la dreta i exassessor de Trump, Steve Bannon, i derrotaria el marxisme cultural. Els neonazis utilitzen el concepte de "marxisme cultural" com a tapadora per atacar els liberals i progressistes. El 2011, el terrorista noruec Anders Behring Breivik va massacrar 77 persones després de publicar un manifest en què condemnava la guerra cultural marxista.

És clar que la idea del marxisme cultural és una teoria conspirativa que no té cap base. El 2007, se'm va acusar d'ensenyar marxisme cultural a la meua universitat (UCLA) i se'm va incloure en una llista creada per polítics de dretes: vaig ser el "número u" d'una llista de 30 professors acusats d'adoctrinar els estudiants perquè odiaren als Estats Units. Ens deien els "trenta bruts". Als estudiants se'ls pagava 100 dòlars per gravar en secret les cintes d'àudio de les meues conferències i 50 dòlars per prendre notes del que jo deia a classe. Però en realitat, he estat ensenyant el que jo anome "ciutadania crítica": com millorar el teu país enfrontant-se al seu passat, als esdeveniments bons i dolents.

Freire va ser honorat el 2012 com a patró de l'educació al Brasil. Bolsonaro vol despullar Freire del títol i donar-li'l a San José de Anchieta, un missioner del segle XVI nascut a Espanya, al·legant com a motiu la "calamitat de l'educació nacional." Anchieta va ser una estranya i desconcertant elecció per part de les forces polítiques de dreta, ja que aquest sant tenia molt en comú amb Freire; va ser prou agressiu en la denúncia de la violència dels colonitzadors portuguesos i va fundar una escola per a indígenes. Els rectors del Santuari d'Anchieta, Nilson Marostica, S.J. i Bruno Franguelli, SJ, es van oposar a aquesta mesura i van lloar públicament l'obra de Paulo Freire. Però pel que sembla, la dreta també culpa a Vygotsky i a Piaget de contribuir, juntament amb Freire, al marxisme cultural en les escoles brasileres. El professor Paulo do Costa i altres defensors de la política actual de Brasil han esgrimit arguments increïblement febles contra Freire. Es tracta d'un intent de convertir a Freire en el boc expiatori dels baixos resultats dels alumnes brasilers en lectura, ciències i matemàtiques. Està dissenyat per avivar l'agitació pública de la por i la ira, per fustigar i il·luminar el públic amb el menyspreu cap a Freire. A la *Pedagogia del Cor*, Freire escriu: "La recerca del coneixement mai no ens ha de cansar, i la seua adquisició mai no ens ha de deixar immòbils i satisfets". Freire sempre estava buscant, i per a

ell, un ésser humà, sempre estava creixent, sempre pensant en noves idees i obrint-se a l'univers de l'amor, la compassió i la comprensió, sense perdre mai la seua força, la seua convicció i el seu esperit de guerrer lluitador.

Bolsonaro i la compassió sempre han tingut una gran disputa. Bolsonaro mai no s'obriria a les idees de Paulo Freire. Potser ha de ser visitat pels fantasmes dels naixements presents, passats i futurs de Dickens. Potser li faça falta fer una revisió de la seua vida. Tal vegada Bolsonaro siga tot fanfarroneria i fatxenderia, és possible. Però no ens hem de preocupar per això. El que necessitem ara és comprometre'ns amb les pedagogies freireianes de l'esperança, la llibertat, el cor, l'oprimit i les seues altres obres, perquè només així podrem aconseguir l'alliberament de la por i seguir lluitant contra les mentides de Bolsonaro i el seu germà gran i diabòlic, Donald Trump, i d'esta manera omplir els nostres esperits amb les possibilitats emancipatòries que Freire ens va ensenyar a abraçar.



dialogica

Joan Fuster i l'educació popular

Carles Riera Albert



No soc expert en l'obra de Joan Fuster, per més que per a mi és un autor de referència, de referència integral: vital, cultural, social i política.

Per tal de respondre a la proposta d'escriure aquest article he realitzat una cerca, no exhaustiva ni sistemàtica, de les referències sobre l'Educació Popular en l'obra de Fuster, amb resultats escassos. Tanmateix, aquesta cerca m'ha conduït a alguns dels seus escrits sobre cultura, literatura, educació, i comunicació, i algunes de les seves reflexions relacionades amb la filosofia i la història.

La seva lectura, òbviament, no m'ha dut a una visió de Joan Fuster sobre l'Educació Popular, sinó a algunes intuïcions i idees sobre quina podria ser una concepció de l'Educació Popular inspirada en aportacions fusterianes.

En aquesta concepció hi tindria un lloc central l'Educació Popular com a educació crítica.

Sense dubte, pensar i parlar sobre una aportació fusteriana a l'Educació Popular ens duria a pensar i parlar sobre alfabetització, socialització de la cultura, cultura popular, modernitat, racionalitat, sentit comú; però, al meu entendre, sobretot, sobre educació del sentit crític.

El sentit crític imprescindible per a poder pensar i parlar amb criteri propi, o amb criteris construïts col·lectivament mitjançant un debat democràtic, sense adhesions fanàtiques a pensaments i relats imposats. El sentit crític necessa-

ri per a poder conjugar la llibertat en la dialèctica entre pensament propi i adquirit o condicionat, entre sentit propi i aprenentatge, creativitat i reproducció, subjecte i societat, llibertat i poder.

I què és l'educació popular freireana sinó l'educació del sentit crític, fonamental per a tot projecte d'alliberament personal i col·lectiu? La presa de consciència de qui, com i perquè soc, de qui soc en la cruïlla de la dialèctica entre emancipació i opressió, entre alienació i apoderament?

Doncs en aquest punt Fuster ens aporta molta llum, perquè gran part del seu pensament i obra són un gran al·legat en favor del pensament crític.

Un pensament crític, però, que no és ciència infusa. Efectivament, requereix formació cultural, en cultura general, per més que pugui semblar un terme antic. I això demana llegir, i Fuster és un gran mestre del llegir, mastegant abans d'empassar, pintant amb criteri propi abans d'assimilar. I també demana aprendre a pensar, i a expressar-se. Perquè si no saps expressar quelcom, probablement és perquè no ho saps, o no ho saps prou bé. I Joan Fuster és un mestre del pensar i de l'escriure, amb mètode. I demana també necessitat, vocació i voluntat, de fet determinació, de no combregar amb rodes de molí, de rebel·lió, àdhuc de transgressió, de debatre's amb tot allò que hom vol imposar com donat per descomptat. I aquest caràcter, aquest tarannà s'educa, i Fuster n'és un mestre i exemple en sí mateix. També demana la humilitat d'assumir allò que no sé, sense refugiar-me en els mecanismes de defensa de la superstició o en els bastions de la ignorància no assumida i encoberta mitjançant concepcions sectàries i no contrastables. Perquè aquesta és la condició per a la curiositat i pel desig de seguir aprenent, com Fuster va fer al llarg de tota la seva vida i obra.

En aquest punt, trobo interessant fer esment a la crítica, amarada de pessimisme, que Joan Fuster fa, ja en els anys 70, de l'emergent cultura audiovisual televisiva. Pessimista perquè la considera, ras i curt, antagonista del llegir i l'escriure, culturalment homogeneïtzadora i contrària al pensament crític, a la vegada que amb tendència a esdevenir dominant i hegemònica.

Tanmateix, Fuster preveu, gairebé estoic, una inevitable expansió d'una cultura universal, de fet d'una cultura universal única, que acabarà imposant-se a les cultures locals, reduint les cultures populars resilients al resistencialisme i al folklore.

Per tant, per a Fuster, probablement, l'Educació Popular caldria que fos un mitjà perquè la gent, les classes populars, puguin participar en el debat i la construcció d'aquesta cultura universal en una posició no subsidiària, no dependent ni alineada, sinó apoderades, amb plantejaments visions i referents propis, disputant-hi l'hegemonia. Seguint aquest fil, se m'acut un possible article futur sobre Fuster, Gramsci i l'Educació Popular.

Tot això, a la vegada que Fuster proposa, practica i reivindica la llengua catalana i el marc nacional dels Països Catalans. Com s'entén això? És una contradicció?

Jo crec que no, i que és fàcilment comprensible, lògic, tractant-se de Fuster.

Perquè Fuster és dels qui pensen, i m'hi adhereixo, que només podem participar i sobreviure, antropològicament i política parlant, en una cultura universal des de la pròpia, o amb les pròpies si parlem, per exemple, de nació o classe. Si podem establir una relació dialèctica, també, si escau, contra-hegemònica, construint, si convé, contrapoders, entre allò que som, que volem ser i allò que ens ve donat o imposat. Si assolim que la cultura universal sigui un camp de debat i de disputa sobre quins esdevenen els valors i conceptes compartits o dominants, i sobre quins són els reconeguts i respectats com a diversos.

En aquest sentit, l'Educació Popular esdevindria un mitjà per apoderar i dotar de potencial contra-hegemònic les classes populars, en el nostre cas, en català, una llengua minoritzada, i des dels Països Catalans, una nació socialment i política en construcció.

Entesa així, segons el meu parer a la manera fusteriana, l'Educació Popular cal estendre-la a l'ensenyament públic, als mitjans de comunicació, a la creació i a la producció cultural, a tots aquells terrenys on entren en disputa els diversos relats que aspiren a la universalitat o a sobreviure en el seu sí. I amb l'objectiu de que qui es troba en una posició subalterna i alienada pugui participar en aquesta disputa, cultural, en condicions d'igualtat o, fins i tot, d'hegemonia.

No soc neutre. En front de quina dominància? La del patriarcat, la del capitalisme, la del feixisme, la dels estats amb vocació imperial o colonial, que són avui les principals fonts de producció i de reproducció de l'alienació.

Educació popular, doncs, per a la construcció de subjectes col·lectius, conscients i apoderats, que puguin disputar l'hegemonia a les actuals dominàncies productores d'alienació, i fer-ho i assolir-ho en la dialèctica entre cultures emancipadores resistents i cultura universal, aspirant també a que la cultura universal, la que en cada moment sigui hegemònica, esdevingui també emancipadora. Aquest podria ser un concepte ben fusterià de la civilització i, fins i tot, de la modernitat. La tensió i la dialèctica continuades, la disputa permanent, entre alienacions i emancipacions, amb la finalitat d'assolir una universalitat alliberadora.

Alliberadora de què? Doncs de les propensions a imposar la cultura patriarcal, la de l'antic règim, o la del neoliberalisme de la globalització capitalista.

Aquest programa per a l'Educació Popular requereix resiliència i resistència nacional, cultural i lingüística, lluita de classes i contra el patriarcat. I, des d'aquestes lluites i resistències, participar en la disputa per allò que esdevé universal.

Cal que l'Educació Popular ens capaci i ens habiliti per tal d'assolir aquesta consciència, aquesta voluntat, l'organització col·lectiva necessària per a exercir-la, i el coneixement, tant de la pròpia cultura com dels debats universals i de les altres cultures. Cultura pròpia i cultura general.

Arribades a aquest punt, com encarem el pronòstic fusterià de la desaparició o residualitat de les cultures locals i populars en el procés d'imposició d'una única cultura universal dominant? Com fem front a la seva profecia complerta sobre el domini de la cultura audiovisual avui potenciat pels mitjans digitals i les xarxes socials?

Crec que per a Fuster l'autodefensa aïllacionista seria una estratègia condemnada al fracàs o a una supervivència sempre residual i fràgil. Probablement, una visió fusteriana d'aquest repte tindria com a resultat, com ja he dit abans, l'apoderament de la classe treballadora, de les nacions oprimides, de les víctimes del patriarcat i del racisme, en tots els àmbits de l'espai públic inclòs el digital i l'audiovisual, per a construir les pròpies cultures emancipadores i defensar-les en el conflicte sobre allò comú i universal, que esdevingui també emancipador.

En relació als conceptes de civilització i modernitat en Joan Fuster, l'Educació Popular esdevindria, per a oprimides i alienades, un mitjà per a sobreviure-hi i per a disputar-los en la pugna per una hegemonia alliberadora.

fotografia



*apoderant ciutadania... (1990-91).
Pepe Mompó*



les dones canviem els temps!
Pepe Mompó



*en moviment!!!
Agustí Perales*



nostàlgia del futur.
Vicent Marchirant

bell hooks, pensament en llibertat

[*hooks, bell. Enseñar pensamiento crítico. Barcelona: Rayo Verde Editorial, 2022*]
Carmen Martínez Sáez

Què és i què vol dir pensar críticament? És el mateix que pensar en llibertat? Què volem dir quan diem un pensament que és crític o que està format en llibertat? Quines condicions són necessàries per practicar el pensament crític? És possible pensar críticament si no comptem amb l'espai per articular una veu pròpia? I el moviment invers: és possible articular una veu pròpia sense espai per pensar críticament? Amb quins obstacles topa el desenvolupament del pensament crític si la nostra veu no és escoltada? Què fa que unes veus s'escoltin més que les altres? Totes les veus han de ser escoltades sempre i per igual? Què podem

fer perquè les veus de les persones oprimides —que no se senten— siguin escoltades? Es pot ensenyar el pensament crític? Quins aspectes fan que un espai educatiu sigui apropiat per dur a terme aquestes feines?

Tot i que no les formula explícitament, aquestes són algunes de les preguntes que travessen *Ensenyar pensament crític*, l'últim dels tres llibres que bell hooks dedica a l'ensenyament, i que, el mes de gener passat, va ser publicat per primera vegada en espanyol i en català per l'editorial Rayo Verde.

La prosa que caracteritza la pensadora —directa, honesta i plana, sense caure en reduccio-

nismes— així com les temàtiques que tracta estableixen una continuïtat amb els dos assaigs anteriors; també amb la resta de la seva obra: la interseccionalitat entre raça, classe i gènere és al cor de les seves reflexions sobre els espais educatius i la tasca del professorat. Tot i això, en aquest assaig —publicat en llengua original el 2010—, hooks proposa una sistematització diferent de la dels dos anteriors.

Tant a *Ensenyar a transgredir. L'educació com a pràctica de la llibertat* ([1994] 2021), amb què va obrir la trilogia, com a *Teaching Community. A Pedagogy of Hope* (2003), hooks recopila una

¹ Aquest fragment pertany al text Respondona escrit per bell hooks i publicat a <https://elpais.com/babelia/2022-03-31/respondona-el-acto-de-valor-de-bell-hooks.html> amb motiu de la seua mort. El text també forma part del llibre que porta aquest mateix títol i que recentment ha estat publicat en espanyol per l'editorial Paidós.

sèrie d'assajos de diferent longitud i estructures que varien entre l'assaig més pròpiament acadèmic, l'intercanvi epistolar, el diàleg o una xerrada on bell hooks (autora) és entrevistada per Gloria Watkins (el nom de bell hooks quan no és autora). A diferència d'aquestes dues recopilacions, a *Ensenyar a transgredir*, tots els capítols tenen una estructura formal similar, si bé els temes tractats són molt diversos. A cada capítol, hooks reflexiona al voltant d'una qüestió que col·legues, estudiants o lectors li han plantejat arran dels seus altres dos llibres sobre educació o arran del seu treball com a docent. Per això decidís trucar a aquests petits escrits, ensenyaments. Aquest terme, però, no ens ha de confondre. hooks, no ofereix pautes, receptes o dogmes. Els capítols no són ensenyaments que ens brinda, sinó reflexions sobre aprenentatges que ella mateixa ha anat experimentant al llarg de la seva vida com a estudiant, docent i escriptora, i que decideix compartir amb qui vulgui escoltar-los.

Tot i que hooks va decidir utilitzar un nom diferent del seu nom de pila per signar els seus llibres, no ho va fer com a gest de distància acadèmica, sinó tot al contrari. Adoptar el nom de la seva besàvia materna (en minúscula: per diferenciar-se'n i recordar(es) que l'important eren els escrits i no el nom de l'autora) va ser un dels moviments que la va ajudar a elaborar un pensament encarnat, un pensament que no està deslligat de les experiències quotidianes de l'autora, sinó que se'n nodreix i es posa a prova a la llum d'aquestes.

L'elecció del nom no va ser arbitrària. hooks ho va escollir perquè li deien que, igual que la seva besàvia, era 'respondona'. No callava quan se suposava que havia de callar i acatar allò que els grans deien, i això no estava ben vist. Si seguia així, qui sap com podria acabar. Com la mateixa hooks escriu: "*A la comunitat negra del sud on vaig créixer, "contestar" o "ser respondona" significava parlar d'igual a igual a una figura d'autoritat. Significava atrevir-se a estar en desacord i, de vegades, senzillament agosarar tenir una opinió. A la "vella escola" se suposava que als nens se'ls veia, però no se'ls sentia.*"¹

Lluny de rebre el judici com una llosa, hooks ho va resignificar i va fer virtut d'allò en què els altres només veien grolleria i fanfarroneria. De fet, el projecte educatiu de hooks es pot llegir, en cert sentit, també com una resignificació del sanbennet que li van penjar. Podríem dir que hooks pensa l'aula com a espai de les *respondones*: un espai per posar el pensament en acció, perquè les veus s'expressin —sense témer un càstig per haver-ho fet, o per no haver-ho fet bé—. Un espai on les veus siguin escoltades, i on l'autoritat (o, més ben dit, l'autoritarisme) no aixafi esperits, ni ridiculitzi, ni deshumanitzi; sinó que fomenti el pensament i el diàleg com a pràctica democràtica i de llibertat. Els primers ensenyaments que apareixen al llibre assenten els conceptes bàsics perquè sigui possible aquest espai de resistència. hooks aborda el pensament crític de què ja hem parlat. Però també recorda la importància de no donar per fet que una aula és constitutivament un espai democràtic. La democràcia i

l'educació democràtica cal tornar-la a fer cada dia. Per això, si la classe tipus magistral hi té cabuda, serà en la mesura que dins un marc i en un moment determinat tingui sentit. Però no serà el mètode per antonomàsia.

hooks advoca pel que anomena —seguint l'estela de Freire, que considera un dels seus principals mestres—, una pedagogia del compromís. Una pedagogia que no funciona si els qui prenen les paraules són unes poques veus, en general privilegiades. A la pedagogia del compromís no s'assumeix que el coneixement el posseeix l'autoritat i el transmet als estudiants. *“La pedagogia del compromís comença en assumir que aprenem millor quan l'estudiant i el professor interactuen en la seva relació”* (hooks 2022, 31). Per això, la pedagogia del compromís no és unidireccional sinó multidireccional. Desmantella-la en sentit figurat i literal l'arquitectura de l'aula.

Perquè això funcioni cal també un exercici continu de descolonització dels patrons i de les idees que s'amaguen darrere d'una capa de silenci. Per dur això a terme hooks insisteix una vegada i una altra en la importància d'acostar-se al diàleg i distanciar-se del silenci. El silenci cronifica els biaixos. No és que el diàleg els polvoritzi màgicament, però és una eina solidària, compromesa, democràtica i eficaç. A la proposta educativa de hooks, la raça, la classe i el gènere no són temes tabú. Són assumptes radicals que no queden enrere quan es travessa la porta de l'aula. Sinó que entren a i amb cadascuna de nosaltres. Igual que les emocions, els problemes, les alegries, els dolors, el desig o els nostres cossos de carn i ossos. D'acord amb això, el conflicte, l'humor, el plor, l'odi, l'autoestima, la sexualitat, l'espiritualitat o el contacte són una qüestió de reflexió en alguns ensenyaments que componen el llibre.

I, com tots aquests assumptes entren a l'aula, l'aula surt de si mateixa. Ampliar la base democràtica de l'ensenyament i enriquir la formació dels alumnes, però també de les docents, passa per construir espais d'aprenentatge diversos fora de les institucions oficials. Portar l'aprenentatge als portals, catifes, cuines, garatges. I deixar-nos imbuir d'aquests aprenentatges. O més aviat, ser capaços de veure l'aprenentatge que també es dona als llocs no institucionalitzats.

Un dels aspectes més interessants de la proposta de hooks és que no se centra en què han de fer els que encara no en saben. No assenyala el que no saben però han de fer les alumnes, sinó que posa l'alumnat al centre en reflexionar sobre la interacció alumnat-professorat, sobre el paper del professorat a l'aula i sobre l'imperatiu que té aquest darrer de fer un treball de descolonització que promogui un espai d'aprenentatge compromès.

hooks té la bella capacitat de saber moure's entre mons tan diferents que moltes vegades entren en conflicte entre si. Nascuda en una família negra i obrera, des de petita va aprendre a habitar en mons molt diferents alhora. La família i l'escola segregada, l'escola segregada i la no segregada, el món infantil i el dels adults, les maneres de la classe obrera i les maneres de les classes dominants que regnaven a l'aula uni-

versitària, el món universitari predominantment masculí i el seu gènere femení. Potser per això ha tingut l'habilitat d'integrar a les aules del sistema educatiu oficial maneres de fer de les escoles democràtiques o alternatives que sistemàticament són expulsades als marges. Podem començar a caminar amb allò que tenim. Amb la tenacitat i flexibilitat que caracteritzen el seu pensament, hooks convoca un cop més un dels seus compromisos més fermes, un que es pot començar a treballar en aquest mateix moment: crear espais d'aprenentatge sent conscients que ningú no pot ser lliure ni exercir la democràcia sense haver practicat i sense practicar un pensament en llibertat i una convivència democràtica una vegada i una altra.

Referències bibliogràfiques

- HOOKS, bell, ([2010], 2022), *Enseñar pensamiento crítico*, Barcelona: Rayo Verde Editorial. Traducció de Víctor Sabaté. [En català: ([2010], 2022), *Ensenyar pensament crític*, Barcelona: Raig Verd. Traducció de Josefina Caball.]
- HOOKS, bell, ([1994], 2021), *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*, Madrid: Capitán Swing. Pròleg i traducció de Marta Malo.
- HOOKS, bell, (2003), *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*, New York: Routledge.
- HOOKS, bell, (2022), *Respondona*, Barcelona: Paidós. Traducció de Montserrat Asensio Fernández.



Paulo Freire
INSTITUT
INSTITUT
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 Iberoano

[Portada](#) [Información Legal](#) [Protección de Datos](#)

Desarrollo © [grupowebmedia](#)

Així mateix, us informem que l'Institut Paulo Freire, l'Associació de persones adultes participants, 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

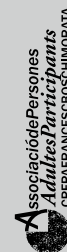
Domiciliació bancària

Data i signatura

Preu de la subscripció anual:

- ☐ Ordinària 50 €
- ☐ Recolzament 80 €

Quaderns d'Educació Contínua. Nova etapa
Redacció, secretaria i administració:
C/. Sant Agustí, 7 • 46800 Xàtiva
info@institutpaulofreire.org



L'ULLAL Edicions



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





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
info@institutpaulofreire.org

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

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 nos-
altres
- Q44. Ecopedagogia, ciutadania i processos d'educació permanent i popular
- Q45. Alfabetitzacions sociopolítiques, ciutadania i emancipacions
- Q46. Nous aprenentatges, pròtesis digitals en l'educació permanent i mutacions relaci-
onals
- Q47. Desigualtats socials, pobreses i alfabetitzacions permanents
- Q48. la vida democràtica a les iniciatives i organitzacions d'educació al llarg de la vida



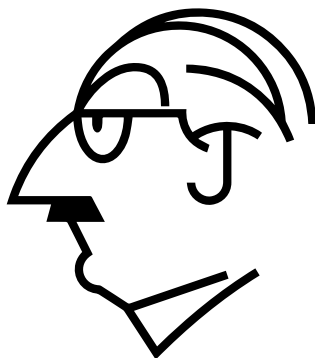
TAREPA - PV
Taller per a l'Acció Renovadora
de l'Educació Permanent d'Adults



L'ULLAL Edicions



*‘amb els sistemes
d’ensenyament vigents
–i no sols els carpetovetònics–,
les criatures –no sols–
abandonen els estudis,
elementals o superiors, amb
una escassíssima curiositat
intel·lectual, i de vegades amb
un odi formal a la ‘cultura’.*
Joan Fuster



CENT de FUSTER



**GENERALITAT
VALENCIANA** | **TOTS
A UNA
VELA**