



**aprenent amb persones adultes: educació permanent i novació,
ciutadania, democràcia i apoderament de les dones**

*Aquesta revista emboscada i afeccionada està dedicada, amorosament i política,
a l'amiga, companya i correligionària... Alicia Gil Gómez amb la qual tant vàrem
aprendre i compartir, habitant experiències singulars i plenes de sororitat malgrat
les circumstàncies adverses i els conservadorismes antagonistes que anaven
covant-se en diverses institucions públiques i agències socials;
Alicia va ser capaç d'escampar les llavors de somnis i esperances,
de lluites i rebel·lies... en un procés d'esdevenir sempre, encarnada feminista
testimoniatge, en el quefer quotidià re/volucionari per fer singular allò inèdit viable
i allò real possible, que sempre ens exigeix que juntes lluïtem per ell...
Nosaltres-estem-juntes-en-això.*

aneu logou¹

en memòria i homenatge a alicia gil gómez

el silenci de la solitud emergeix lentíssimament mentre

sense paraules ni gestos
el llindar de la distància és escurçat

ara en la llunyania desvetlles densament l'ombratge del teu bosc
ací en la perenne llum quotidiana

mentre lliure és el vol sense ales ni mans del teu cos potser ocell de pas

¹ [INFINITA INFINITUD. pep aparicio guadas; inèdit]



Quaderns d'Educació Contínua

**aprenent amb persones adultes: educació permanent i novació, ciutadania,
democràcia i apoderament de les dones**

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, Marta Malet Carol, Mila Grau Alepuz, Loles Martínez Cebrián, María Gabarda Riofrío, 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), Àngel Marzo

(UB), Manel Martí Puig (UJI), Fernando Marhuenda (UV), Fernando López Palma (UB), Licinio C. Lima (UMINHO), Colin Lankshear (JCU), Michele Knobel † (MSU), Francesc Hernández Dobon (UV), Francisco Gutiérrez † (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), Júlia Haba Osca (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 ★ 51

Primavera 2024 • 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: **Aprenent amb persones adultes**

Autor: **persones anònimes**

Tècnica: *Pigments sobre roca*

Dimensions: ?

Any: ?

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

Sumari

editorial

carpeta

El feminisme com a eina epistemològica i pedagògica

Inmaculada Verdeguer Aracil i Sandra Obiol-Francés • 7

Repensar l'educació de adults: una forma d'enfortir la democràcia en temps de crisi

Francesco Vittori i Mattia Falser • 20

Decolonitzant l'Educació de Persones Adultes des de l'Aprenentatge Servei basat en l'art

Auxiliadora Sales i Ciges • 36

Els objectius de desenvolupament sostenible i la universitat com a eines de resistència i transformació per a les dones Khmer Krom

Julia Haba Osca • 51

contínua

Perspectives feministes i ecofeministes dels sabers pedagògics per a imaginar la transició eco-social

Antonia De Vita • 63

persones, territoris i experiències

Aprenent amb Alicia Gil Gómez: Gènere, Violència, Poder i Conflictes en les Organitzacions de Dones

Alicia Gil Gómez • 73

Juntes podem més

Begoña de Orte i Ana Vela López • 82

Discursos d'odi a l'aula: context i eines pedagògiques

Sergi Amat Giró • 92

Compartir experiències, aprenentatge a l'una

Mónica Sales Giner • 101

Bones pràctiques d'inclusió social i orientació laboral en educació de persones adultes. Aprendre a normalitzar la dis-capacitat intel·lectual

Teresa Begoña Cuenda Gómez i Rosario Bosch Rodríguez • 108

investigació

TAREPA-PV: el taller de renovació de l'educació de persones adultes al país valencià: una conversa sobre +40 anys de renovació pedagògica, la nostra perspectiva

Pascual Murcia, Dolors Monferrer, Paqui Borox • 115

arxiu

dialògica

La importància de la formació permanent quan aquesta està arrelada als contextos socials, culturals, i polítics i a la vida quotidiana

Dolors Monferrer Ferrando • 129

fotografia Acte de lliurament L'ESQUEIX a Sebas Parra • 136

llibres

Gènere, literatura infantil i juvenil i formació d'identitats. Consol Aguilar Ródenas

Irene Soler i Cremades • 139

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 sintetitze 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 cursos; 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.

Aprenent amb persones adultes... aquest és el quefer quotidià que hem anat realitzant al llarg camí llarg del períple d'aquesta publicació, de les iniciatives educatives, socials i públiques, de les iniciatives d'altre caire... en les quals hem estat i estem afectats, involucrats, compromesos... i amb les persones adultes, diverses i plurals, que en elles han participat; a més a més, hem estat capaços de teixir una potent xarxa de relacions i complicitats envers la construcció d'una educació popular i permanent, en moviment i en potència de desplegament.

Hem travessat àmbits i temps, institucions i iniciatives... en un intens-extens camí que, entre totes, hem edificat: *caminant fent el camí* —com vàrem titular una de les publicacions de la qual podem sentir-se orgullósíssimes, el profund diàleg: alegre, lliure, compromés, militant... entre Miles Horton i Paulo Freire, l'any 2003—; un camí que sempre hem fet i farem en la voràgine de canvis i transformacions, de metamorfosis i transduccions... imbricades en els diferents desplaçaments pràctics i/o teòrics que travessen, en l'actualitat, les variades aproximacions sociopolítiques, educatiu-culturals, tecnològiques-somàtiques, sexuals i vivents... que valoritzen i commouen els cossos vivents, afectats pels diversos reptes alfabetitzadors que senyalem.

Els temps estan canviant... i potser nosaltres que hem estat fonament transformats pels temps, per les relacions, per les lluites i mobilitzacions i hem d'assumir, amb el cor en la mà, que aquestes transformacions que no mudances han estat possibles i reals gràcies a que hem estat capaços d'aprendre amb persones joves i adultes en els seus diversos contextos: mai podrem tornar els subtils i minuciosos aprenentatges que hem adquirit amb les persones joves i adultes que, per suposat, tenen nom, casa, arrels... i hui, des de d'aquesta humil aportació, fem un acte real i afectiu de reconeixement d'aquestes persones joves i adultes, anònimes, amb les quals —al llarg de l'àmbit territorial i lingüístic nostrat (i també d'altres territoris propers i/o llunyans—, en cooperació i coefectuació, hem après i hem viscut, hem lluitat i hem habitat... en el món, en definitiva, amb elles i d'altres vàrem forjar una primaveral aliança que va esdevenir paraula i compromís amb l'educació popular i permanent, amb la llibertat i la democràcia, amb l'emancipació i amb el desplegament dels antagonismes requerits per deslliurar tant les llibertats, la democràcia, l'autonomia... com les persones oprimites.

I l'acceleració dels temps, de les informacions, dels dispositius... produeix un fenomen invers, que és, per una banda, la tendència a dissipar-alleugerir tant l'atenció com l'escolta i la cura de les persones joves i adultes —centrant-se cada vegada més, individualment i narcisista en sí mateixos, tot recordant que, segons afirmava Helena Béjar, *'la disponibilitat absoluta del jo' narcisista buida de sentit la noció de llibertat. Quan tot està disponible i tot posseeix el mateix sentit moral, sols roman la perplexitat. En tot cas, en un món en el que 'tot val', el subjecte autònom perd els seus contorns'*—. I, per altra banda, la desacceleració dels processos d'aprenentatge i de la pressa real i autèntica de decisions —distinció-elecció-decisió— avalades per una colonització mental-corporal que neutralitza-incapacita a les persones joves i adultes per a conuiu i aprendre en comunitat: singularment i col·lectiva. La qual cosa ens anuncia-pronuncia a resistir-recuperar les maneres i formes de relacionar i relacionar-se, de conversar i de treballar... i d'escriure, llegir i reescriure el món amb unes relacions noves que, entre totes, hem configurat i que re-elaboren la nostra situació-en-context i les nostres funcions d'aprendre amb persones joves i adultes malgrat els canvis i transformacions adés al·ludits, com ja va senyalar Lao Tzu: *'Aneu a les persones. Apreneu d'elles. Viuiu amb elles. Estimeu-les. Comenceu amb allò que ja saben. Construïu a partir del que tenen...'*

Finalment, aprendre amb persones joves i adultes... és potser una conversa i un testimoniatge, sense principi ni final, que hem de recuperar, una singular-i-comú acció dialògica, nòmada i presencial que conforma, condensa i constitueix una matriu-motriu de l'art-artesania d'esdevenir humans, en conjugació amb la resta d'éssers vivents, recombinació que és relació i cooperació alhora i ens agermana-i-apodera per a aprendre, no sols amb persones joves i adultes sinó amb la resta d'éssers vivents con configura el nostre món i, també, per a desaprendre, corol·lari primordial del moviment-acció de aprendre, sense el qual no podríem nàixer-créixer-madurar-fructificar... i, com afirmava Lluís Duch *'l'experiència humana com a concreativitat és el continuat intercanvi efectiu i afectiu entre l'home i la realitat, de tal manera que mútuament van descobrint-se i conformant-se en reciprocitat per mediació d'un procés sempre en curs, sensible a l'admiració i el goig, obert a les noves percepcions que van succeint-se al llarg del trajecte humà...'*



El feminisme com a eina epistemològica i pedagògica¹

Inmaculada Verdeguer Aracil i Sandra Obiol-Francés, IPRODES/Universitat de València



La profusió de fonts d'accés a la informació que tenim a l'abast avui en dia complica, paradoxalment, la construcció de coneixement sòlid i fonamentat. Dia rere dia assistim amb perplexitat al qüestionament de premisses àmpliament validades al món acadèmic i que clarament té les seues conseqüències en les decisions que prenen les persones que ens governen i modelen les nostres condicions de vida. Des d'aquesta perplexitat constant que habitem no és estrany que tractem de cercar, a les palpentes, solucions per contindre aquesta onada de desconeixement viral que amenaça en ofegar-nos alimentant una conseqüent onada reaccionària. Convindreu amb nosaltres que no és una tasca fàcil. No obstant aquesta dificultat, entenem que comptem amb eines que poden il·luminar-nos en el dibuix de noves (o no tan noves) sendes a través de les quals poder bastir l'esperit del coneixement crític que requerim com a ciutadania. Per a nosaltres una eina fonamental és el feminisme. Defensar aquesta pertinença esdevé el propòsit d'aquest text. No debades el feminisme duu dècades

¹ Aquest text és una revisió i adaptació d'una publicació anterior de les autores: Verdeguer Aracil, Inmaculada; Obiol Francés, Sandra (2021) "Epistemología feminista, generar conocimiento crítico en una universidad precarizada". A Haba Osca, Julia; Castelló i Cogollos, Rafael (eds.) Educación para el desarrollo y la ciudadanía global: combatir las desigualdades sociales a través de la competencia investigadora del estudiantado. València: Tirant Humanidades, 63-87.

qüestionant les idees presentades com a irrefutables i que justificaven (i justifiquen) la dominació que s'exerceix sobre les dones. Ha anat alçant tot un edifici farcit de mirades reflexives sobre l'origen i els mecanismes de legitimació i reproducció de les desigualtats en el que podem endinsar-se per a comprendre millor la realitat en la que vivim i transformar-la.

En aquest text volem, només, proporcionar-vos les coordenades mínimes per a poder conèixer les claus bàsiques de la crítica que el feminisme ha fet sobre el coneixement que durant segles —i encara avui— es presenta com a universal i inqüestionable, impartit des de l'acadèmia. Esperem que aquestes indicacions serveixen per a que moltes de vosaltres iniciu o continueu el camí del desvetllament d'una realitat més complexa, sí, però més engrescadora i sobretot justa.

1. La mirada feminista al coneixement científic

Fa dècades que el feminisme ha identificat els biaixos androcèntrics dels processos de construcció i difusió del coneixement. L'epistemologia feminista, és a dir la seua reflexió sobre com es construeix el coneixement, sorgeix com a resposta a la fractura de l'ideal modern d'objectivitat i universalitat, proposant que el subjecte del coneixement és històricament particular i no universal (Guzmán i Pérez, 2005) i que s'ha construït a la mesura dels interessos, pràctiques, normes i ideals de la teorització epistèmica centrada en l'home (Castro, 2021; Fabbri, 2013; Fee, 1986; Hara-way, 1995; Hartsock, 1983; Falconi, 2022; Pons, 2019; Rubio, 2020; Sabido, 2022; Sanz, 2005) el que ha servit per a reforçar el mateix sistema de dominació patriarcal. De fet, són nombroses les absències i falsedats en la que es basen decisions públiques que afecten, per a mal, a la quotidianitat de les dones, majorment, però també de la infantesa, de les persones amb discapacitat, de les persones grans... Autores com Criado-Pérez (2020) o García i Pérez (2017) han fet el valuós exercici d'enumerar els efectes que sobre les vides de les dones té la construcció del coneixement, i les seues aplicacions, des d'una perspectiva androcèntrica. En aquest coneixement tallat a imatge de la masculinitat hegemònica els cossos de les dones, però també les seues pràctiques quotidianes enquadrades amb els rols i responsabilitats que històricament els han sigut adscrits, són obviats quan o directament emprats per justificar la dominació als que es sotmet. Els exemples que posen les autores són nombrosos: l'urbanisme i la mobilitat a les ciutats, els diagnòstics i tractaments mèdics, el disseny de la tecnologia quotidiana...

La contribució de les dones al progrés i a l'anàlisi de la realitat es manifesta durant la segona ona del moviment feminista, quan les teòriques feministes van qüestionar la suposada imparcialitat del coneixement científic (González i Pérez, 2002; Martín, 2019; Sánchez, 1999). Amb l'objectiu inicial per mostrar la contribució de les dones a la societat s'ha avançat en el qüestionament de les maneres en com es produ-

eix el coneixement (Campagnoli, 2018; Marrero, 2019). Com subratllen Biglia i Vergés-Bosch (2016), les investigadores feministes han estat plantejant objeccions durant dècades a les epistemologies predominants en les universitats i institucions acadèmiques. El coneixement assumit com a l'únic possible però concebut des d'una posició androcèntrica es fonamenta en la invisibilització de les dones -de les seues especificitats, necessitats i anhels-, la subestimació del coneixement associat tradicionalment al femení, i les desigualtats de gènere presents en els mètodes d'investigació. A més a més, les crítiques de les epistemòlogues feministes han significat la crítica frontal a premisses bàsiques en la ciència androcèntrica com la neutralitat, l'objectivitat, la racionalitat i la seua universalitat.

La investigació feminista reflexiona sobre el coneixement dins dels límits del context social i polític i es centren en el vincle entre coneixement i poder. S'examina com l'accés al coneixement implica la concentració del poder i, de manera més controvertida, com la legitimació de les pretensions de coneixement està estretament vinculada a sistemes de domini i exclusió (Longino, 1993; Maffia, 2007). Nogueira, Neves i Barbosa (2005) argumenten que la reflexivitat ha de dirigir-se a l'anàlisi de l'impacte d'aquests límits en l'elaboració de discursos científics. Utilitzen el treball de Ramazanoglu i Holland (2002) per a analitzar com la reflexivitat ha de manifestar-se en diversos nivells, inclosa la identificació de pràctiques i relacions de poder en la investigació, l'exploració de teories específiques del poder que conceptualitzen les relacions de poder, i la detecció de judicis que emmarquen la investigació i determinen els termes dels "interessos polítics compartits", així com el compromís amb el coneixement produït.

Tot això, com assenyala Harding (1996; 2008), des de la diversitat metodològica i conceptual i estretament vinculada a la teoria feminista, establint una relació d'enriquiment mutu (Blázquez, 2008, 2012). Òbviament per a fer això es requereix d'un mètode. Al proper apartat exposarem quines han estat les principals reflexions al voltant de com alçar un mètode propi exempt de la petjada androcèntrica. Sempre amb l'objectiu final de transformar la realitat.

2. La necessitat de noves maneres de construir coneixement científic

La crítica a l'androcentrisme en la ciència realitzada per les epistemòlogues feministes ressalta la necessitat d'incloure a les dones com a subjectes d'estudi i d'incorporar la perspectiva de gènere en la investigació per a visibilitzar les desigualtats de gènere i les hipòtesis masculinitzades que han impregnat la construcció del coneixement científic (González, 1999; Pacheco-Salazar, 2020; Rubio, 2020). Això implica reconèixer que la ciència, igual que la societat, no és neutral i ha sigut influenciada per l'androcentrisme, la qual cosa ha marginat a les dones i les ha situades en el focus de la investigació de manera esbiaixada (Baeta, 2016; Nahuel, 2019).

Malgrat els avanços realitzats en els darrers temps, persisteixen clares evidències que la qualitat de la investigació científica es veu afectada per les discriminacions per raó de sexe. Això requereix desplaçar les formes tradicionals de generació de coneixement, com assenyalen Martínez *et al.* (2014). Els desafiaments metodològics plantejats per la investigació feminista estan estretament vinculats amb les epistemologies, com esmenta Jiménez (2021). Aquestes derivacions metodològiques inclouen: 1) la incorporació d'altres categories socials com a ètnia, edat o orientació sexual a més del gènere en la investigació; 2) fomentar un paper reflexiu per part de l'investigador durant el procés d'investigació per a enfortir la validesa dels resultats; 3) considerar la multiplicitat d'experiències de vida; i 4) reconèixer el paper de les emocions en la investigació.

Castro (2021) destaca la necessitat de vincular la investigació amb l'activisme per a reflexionar sobre els procediments de construcció de coneixement i la seua rellevància en diferents nivells. Aquest enfocament també implica reconèixer el poder inherent a la generació de coneixement i exigir que els procediments acadèmics es comprometen amb formes d'activisme polític, la qual cosa donaria lloc a investigacions més flexibles, obertes i pertinents, especialment des d'enfocaments feministes.

Les epistemologies feministes, que comprenen una varietat d'enfocaments, han generat un cos de coneixement i introspeccions fructíferes, augmentant la seua transdisciplinarietat (Gandarias, Fulladosa i Osorio, 2021). No obstant això, aquestes contribucions solen ser predominantment teòriques i manquen d'instruments pràctics que servisquen com a referència i guia per a la investigació feminista. Els mètodes convencionals d'investigació no han tingut en compte les relacions de gènere, la qual cosa ha portat el feminisme a explorar una metodologia pròpia. A causa de la diversitat d'enfocaments dins de les teories feministes, existeixen diferents mètodes de treball en els estudis de gènere (Díaz i Dema, 2013). S'han fet esforços en aquest sentit, com els duts a terme per Biglia i Jiménez (2012), les que analitzen els obstacles que enfronten les investigadores feministes en l'aplicació pràctica dels ensenyaments de l'epistemologia feminista en la investigació. Existeixen obstacles significatius en l'aplicació dels aprenentatges de l'epistemologia feminista. Biglia i Jiménez (2012) identifiquen diverses dificultats i restriccions que enfronten les investigadores feministes, com la falta de referents metodològics feministes, l'ambigüïtat quant a l'elecció entre una metodologia feminista, un enfocament de gènere o la investigació sobre dones o temes relacionats amb el femení, la falta d'efectivitat del treball grupal en els espais feministes de l'acadèmia, la inestabilitat professional de les dones joves i el seu impacte en la producció científica, la desconfiança cap a la investigació quantitativa, els debats feministes sobre la representació i les subjectivitats, i les dificultats per a incorporar un enfocament transversal en la investigació. Si bé encara existeix un debat sobre l'existència d'una metodologia feminista unificada, es reconeix la importàn-

cia d'adoptar una rigorosa metodologia d'investigació científica amb enfocament feminista en totes les disciplines (Bartra, 2010).

Des d'una perspectiva històrica, s'observa que el nou coneixement sobre les relacions de gènere i la dominació masculina va sorgir principalment des de les pràctiques polítiques del feminisme, més que des de l'acadèmia (Barbieri, 1993). Les metodologies feministes no sols consideren les experiències i operacions determinades, sinó també les diferents característiques lògiques de la investigació dins del feminisme. A més, per a l'educació superior, s'argumenta que els mètodes d'elaboració del coneixement han d'estar vinculats amb una cosmovisió de gènere per a evitar biaixos cap a la dicotomia masculinitat-feminitat i per a promoure una societat inclusiva (Donoso-Vázquez, Montané i Pessoa, 2014).

En resum, la metodologia feminista té com a objectiu incorporar una perspectiva de gènere en totes les etapes de la investigació, reconeixent que la categoria de gènere és essencial per a analitzar i criticar les relacions polítiques i els sistemes socials. A més, es reconeix la importància d'adoptar una metodologia rigorosa i reflexiva per a obtenir nous coneixements des d'una perspectiva feminista. Com també la importància de generar un nou paradigma científic (Azpiazu i Luxan, 2023) amb el que aconseguir caminar fermament a una major justícia de gènere en la ciència.

3. Despatriarcalitzar l'educació: en defensa d'una pedagogia feminista

La generació de coneixement ha d'estar estretament lligada a la seua difusió a través de la docència, sent l'educació en igualtat de gènere un element fonamental. Per a aconseguir això, es requereix integrar principis pedagògics feministes que promoguen el canvi, la igualtat i l'activisme. De fet, com assenyalen Bejarano, Martínez i Blanco (2019) el patriarcat és la primera pedagogia de poder, per la qual cosa el feminisme es posiciona com una lluita política per la igualtat. Per a aconseguir això, és necessari renovar les estructures del sistema educatiu i transferir coneixements a través de pedagogies feministes, que parteixen de la visibilització de les estructures patriarcales que influeixen en totes les dimensions del desenvolupament humà (Martínez i Ramírez, 2017). Segons Segato (2018), per a abordar les violències i desigualtats i donar suport a processos coeducatius, és necessari implementar una educació anti-patriarcal que qüestione les imposicions de la masculinitat hegemònica, una educació històrica que recupere la memòria de les dones i els seus coneixements populars, una educació en masculinitats no hegemòniques, i una educació col·lectiva que promogui els bons tractes i la creació de comunitats de cura. Per la seua banda Korol (2007) ofereix diversos suggeriments derivats del feminisme per a reflexionar sobre les perspectives polítiques, incloent-hi la crítica al capitalisme i al sistema patriarcal, l'oposició a la cultura androcèntrica, la valoració del diàleg en la praxi política i la denúncia de les imposicions que perpetuen la dominació.

Amb Ferguson (2020) entenem que les pedagogies feministes busquen empoderar a l'estudiantat perquè posen en pràctica la formació en l'acció social i promoguen transformacions en l'àmbit personal, institucional i social. Per a l'autora, la pedagogia feminista, és una manera de concebre l'educació que busca proveir de la suficient força i recursos als i les estudiants perquè participen en l'acció social (Morán i Rodríguez, 2022). Les pedagogies feministes, a més d'oposar-se al sistema patriarcal, exploren noves possibilitats en els mètodes d'aprenentatge i promouen la construcció de xarxes socials que eviten pràctiques hegemòniques (Montenegro-González i Corvalán-Navia, 2020). Així mateix, a la pedagogia feminista li correspon, a més del compromís d'erigir consciències i pràctiques crítiques que prenguen en consideració la complexitat de les relacions i les estructures de poder, facilitar compromisos cap a la modificació de les desigualtats socials (hooks, 2017). Això implica qüestionar les jerarquies de poder i gènere desiguals, així com treballar per a acabar amb el sistema patriarcal i donar veu a aquelles persones que manquen de poder a causa de l'opressió patriarcal. Els principis bàsics de les pedagogies feministes inclouen l'aprenentatge participatiu, la validació de l'experiència personal, la promoció de la justícia social, l'activisme i la rendició de comptes, i el desenvolupament del pensament crític (Arrieta, 2018; Hoffman i Stake, 1998; Villar, Méndez-Lois, Barreiro i Permuy, 2023).

En conclusió, la pedagogia feminista té com a objectiu transformar les estructures patriarcales en l'educació i promoure la igualtat de gènere a través de mètodes d'aprenentatge participatius, la validació de les experiències personals, la promoció de la justícia social i el desenvolupament del pensament crític. Això implica qüestionar les normes de gènere dominants i treballar per a crear un entorn educatiu més inclusiu i equitatiu. En un context de precarietat generalitzada en la universitat, examinar-la des de les perspectives marginals i proposar noves formes de generació i difusió del coneixement es torna imprescindible (Chaparro, 2021). Diverses institucions científiques europees reconeixen la importància d'implementar mesures actives de suport a les carreres de les dones per a no desaprofitar el seu talent, la qual cosa contribuiria a la qualitat i excel·lència en la ciència europea. Això implica incorporar la igualtat de gènere en totes les etapes de la investigació, des de la formulació de grups d'investigació fins a l'avaluació de resultats, així com integrar l'anàlisi del sexe/gènere en la investigació (Keller, 1985; Cobo, 2005; Sánchez, 2011). Com assenyala Fernández (2008), l'examen de gènere és fonamental donat que el coneixement científic està intrínsecament relacionat amb la societat, la cultura i la història. En el nostre cas, l'adaptació de la universitat espanyola a l'Espai Europeu d'Educació Superior va implicar la necessitat de reformar els plans d'estudi per a incorporar la perspectiva de gènere i l'epistemologia feminista en la formació universitària (Ballarín, 2013). En aquest context, com assenyala l'autora, es va implementar el mandat legislatiu establert a l'estat espanyol a partir de l'entrada en vigor de la Llei orgànica 1/2004, de 28

de desembre, de Mesures de Protecció Integral contra la Violència de Gènere, que estableix en l'article 4.7 que "les Universitats inclouran i fomentaran en tots els àmbits acadèmics la formació, docència i investigació en igualtat de gènere i no discriminació de manera transversal". Així mateix, la perspectiva de gènere com a innovació científica s'aborda en la llei espanyola 14/2011, d'1 de juny, de Ciència, Tecnologia i Investigació, on es destaca la importància d'incorporar transversalment la perspectiva de gènere en la investigació científica com a part de la "ciència del segle XXI". Però, tot i els avanços, encara resta molt de camí per recórrer. Per exemple, malgrat la prominença del concepte "gènere" en les ciències socials, segons Ballarín (2015), el seu ús sovint és incorrecte, utilitzant-lo com a sinònim de "dones" o en lloc de "sexe", la qual cosa crea una aparença fictícia d'igualtat en les universitats.

En resum, l'epistemologia feminista ofereix un marc teòric i pràctic per a abordar les desigualtats de gènere en l'educació i en la universitat més en concret, promovent la construcció de coneixement des d'una perspectiva inclusiva i transformadora. La seua pertinència radica en la seua capacitat per a desafiar les estructures patriarcal i contribuir a la creació d'entorns acadèmics més equitatius i justos. Succintament podríem exposar les seues principals recomanacions:

- Construcció de noves realitats: les epistemologies feministes proporcionen posicionaments crítics que permeten la construcció de noves realitats, promovent la diversitat d'enfocaments d'anàlisi social i fonamentant la construcció de coneixement sobre la base de la justícia social.
- Lluita contra la desigualtat: el feminisme implica una lluita activa contra la desigualtat, confrontant els ideals neoliberals que promouen la meritocràcia individual i la precarització. Això és especialment rellevant en entorns universitaris on darrerament es promou en excés la competència individual i l'acumulació de mèrits personals en nom de l'excel·lència.
- Repensar la generació de coneixement: és necessari repensar com es genera i difon el coneixement, allunyant-se dels paràmetres masculins tradicionals i reconeixent la diversitat de perspectives.
- Resistència a l'individualisme neoliberal: enfront del discurs individualista del neoliberalisme, el feminisme proposa una postura crítica col·lectiva que reconeix la importància de les lluites col·lectives per a aconseguir la igualtat i la justícia social.
- Generació de sabers transformadors: el feminisme busca generar sabers transformadors que respecten les realitats i experiències de totes les persones involucrades, promovent la col·laboració i la cooperació entre diferents actors.

Al remat, en aquest text hem tractat de recollir les principals línies de reflexió al voltant de la necessitat d'assolir dinàmiques i processos de construcció de coneixement.

xement més justos. La investigació feminista ha sigut la responsable de visibilitzar els aspectes més significatius per a la configuració de la igualtat, mostrant l'absència d'objectivitat en l'àmbit de la ciència en la qual les dones van ser excloses. És imprescindible el reconeixement de l'androcentrisme que forma part de les institucions i, per tant, com erradicar-lo. Per a això, es requereix un treball que tinga com a finalitat un examen en profunditat i posar en qüestió la configuració de la ciència. Així, l'anàlisi feminista ha qüestionat l'objectivitat de la ciència i ha establert models perquè aquesta integre la teoria feminista en la investigació. *És des d'aquesta igualtat que es busca teoritzar sobre les dones, que es busca que cada vegada més els àmbits científics incorporen la visió de les dones des de postures més obertes i consolidades en els drets, la igualtat i la justícia.* (Espinosa, 2019: 63)

Referències bibliogràfiques

- ARRIETA, Teresa (2018). Sobre el pensamiento feminista y la ciencia. *Letras*, 89(139), 51-78. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.30920/letras.89.130.3>
- AZPIAZU, Jokin i LUXAN, Marta (2023). Metodología feminista en investigaciones de tesis doctoral. De las epistemologías feministas y críticas a propuestas metodológicas en construcción y revisión. *Clivatge*, 11, e-45304. <https://doi.org/10.1344/CLIVATGE2023.11.11>
- BAETA, María (2016). Misoginia en el mundo científico: cultura androcentrista. *Revista Estudios Culturales*, 8(15), 71-83. http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/estudios_culturales/num15/arto4.pdf
- BALLARÍN, Pilar (2013). Docencia universitaria y conocimiento en torno al género. Resistencias, creencias y prejuicios. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 8, 89-106. <http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/cuestionesdegenero/article/view/880>
- BALLARÍN DOMINGO, P. (2015). Los códigos de género en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 19-38. <https://doi.org/10.35362/rie68o168>
- DE BARBIERI, Teresita (1993). Sobre la categoría género: una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología*, 18, 145-169. <https://doi.org/10.18800/debatesensociologia.1993o1.006>
- BARTRA, Eli (2010). Acerca de la investigación y la metodología feminista. En N. Blázquez, F. Flores y M. Ríos (Eds.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 67-78). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf
- BEJARANO, M.^a TERESA; MARTÍNEZ, Irene i BLANCO, Montserrat (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 2(34), 37-50.

- <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2019.34.004>
- BIGLIA, Barbara i JIMÉNEZ, Edurne (2012). Los desafíos de la pedagogía cyberfeminista: un estudio de caso. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 12(3), 71-93. <https://atheneadigital.net/article/view/v12-n3-biglia-jimenez>
- BIGLIA, Barbara y VERGÉS-BOSCH (2016). Cuestionando la perspectiva de género en la investigación. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9 (2), 12-29. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/110710/1/668317.pdf>
- BLÁZQUEZ, Norma (2008). *El retorno de las brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia*. UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/El-retorno-de-las-brujas-Blazquez-Graf.pdf>
- BLÁZQUEZ, Norma (2012). Epistemología feminista: temas centrales. A N. Blázquez, F. Flores y M. Ríos (Eds.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 21-38). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- CAMPAGNOLI, Mabel A. (2018). Epistemologías críticas feministas. Aproximaciones actuales. *Descentrada*, 2(2), e047. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8897/pr.8897.pdf
- CASTRO, Ana María (2021). Implicaciones teóricas, políticas y metodológicas de la investigación activista feminista. *Empiria*, 50, 67-89. <http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/30372/23125>
- CHAPARRO, Amneris (2021). Feminismo, género e injusticias epistémicas. *Debate Feminista*, 62, 1-23. <https://www.scielo.org.mx/pdf/dfem/v62/2594-066X-dfem-62-1.pdf>
- COBO, Rosa (2005). El género en las ciencias sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 249-258. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUT-So505110249A>
- CRiado-PÉREZ, Caroline (2020). La mujer invisible. El poder de los datos en un mundo diseñado por hombres. Barcelona: Seix Barral.
- DÍAZ, Capitolina i DEMA, Sandra (2013). Metodología no sexista en la investigación y producción del conocimiento. A C. Díaz i S. Dema (Eds.), *Sociología y género*. Madrid: Tecnos. pp 65-86.
- DONOSO-VÁZQUEZ, Trinidad, MONTANÉ, Alejandra i PESSOA, María Eulina (2014). Género y calidad en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 157-171. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/204121/165241>
- ESPINOSA, Lavinia Enid (2019). Ciencia, metodología y epistemología feminista o de género: un cuestionamiento de la estructura y la enseñanza de la ciencia. En L.

- E. Espinosa, T. Hozumi i F. M. Zurita (Eds.). *En busca de un futuro* (pp. 53-64). Molino Ediciones.
- FABBRI, Luciano (2013). Masculinidad y producción de conocimiento no androcéntrico: interpelaciones de la epistemología feminista. *Sujeto, Subjetividad y Cultura*, 36-44.
- FALCONÍ, María (2022). La epistemología feminista: una forma alternativa de generación de conocimiento y práctica. *Contribuciones desde Coatepec*, 37.
<https://www.redalyc.org/journal/281/28171647006/html/>
- FEE, Elizabeth (1986). Critiques of modern science: the relationship of feminism to other radical epistemologies. A R. Bleier (Ed.) *Feminist Approaches to Science* (pp. 42-56). Pergamon.
- FERGUSON, Susan (2020). *Women and Work Feminism, Labour, and Social Reproduction*. Pluto Press.
- FERNÁNDEZ, Lourdes (2008). Género, ciencia, ¿paridad es equidad? *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 733, 817-826. <https://doi.org/10.3989/arbor.2008.i733.226>
- GANDARIAS, Itziar; FULLADOSA, Karina y OSORIO, Daniela (2021). Reflexiones, debates y dilemas metodológicos en investigaciones feministas. *Empiria*, 50, 15-20.
<http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/30595>
- GARCÍA, Silvia i PÉREZ, Eulalia. (2017) Las “mentiras” científicas sobre las mujeres. Los Libros de la Catarata.
- GONZÁLEZ, Marta (1999). El estudio social de la ciencia en clave feminista: género y sociología del conocimiento científico. En M. J. Barra et al. (Eds.), *Interacciones ciencia y género. Discursos y prácticas científicas de mujeres* (pp. 39-62). Icaria.
- GONZÁLEZ, Marta y PÉREZ, Eulalia (2002). Ciencia, tecnología y género. *CTS+I: Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, 2.
<https://core.ac.uk/download/pdf/36021308.pdf>
- GONZÁLEZ, Ana M. (2018). *Mujeres en la ciencia contemporánea: la aguja y el camello*. Icaria.
- GUZMÁN, Maricela i PÉREZ, Augusto (2005). Las Epistemologías Feministas y la Teoría de Género. *Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, 22, 112-126. <https://www.moebio.uchile.cl/22/guzman.html>
- HARAWAY, Donna (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. A. D. Haraway. *Ciencia, Simios y Mujeres. La reinención de la naturaleza* (pp. 313-346). Cátedra.
- HARDING, Sandra (1996). *Ciencia y feminismo*. Morata.
- HARDING, Sandra (2008). *Sciences from Below: Feminisms, Postcolonialities, and Modernities*. Duke University Press.
- HARTSOCK, Nancy (1983). The feminist standpoint: developing the ground for a specifically feminist historical materialism. En S. Harding i M. Hintikka (Eds.),

- Discovering reality: Feminist perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology and Philosophy of Science* (pp. 283-310). Reidel Publishing Company.
- HOFFMANN, Frances i STAKE, Jayne (1998). Feminist Pedagogy in Theory and Practice: An Empirical Investigation. *NWSA Journal*, 10(1), 79-97.
- HOOKS, bell (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de sueños.
- JIMÉNEZ, Rocío (2021). Diseño y desafíos metodológicos de la investigación feminista en ciencias sociales. *Empiria*, 50, 177-200.
<http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/30376>
- KELLER, Evelyn Fox (1985). *Reflections on Gender and Science*. Yale University Press.
- KOROL, Claudia (2007). La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles. En C. Korol (Ed.). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular* (pp. 9-22). El Colectivo.
- LONGINO, Helen (1993): Subjects, power and knowledge: Description and prescription in feminist philosophies of science. A L. Alcoff i E. Potter (Eds.), *Feminist Epistemology* (pp. 101-120). Routledge.
- MAFFIA, Diana (2007). Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28), 63-98.
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- MARRERO, Gretel (2019). La perspectiva de género: una reivindicación necesaria en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 43(2).
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/32426/38971>
- MARTÍN, Irene (2019). Pedagogías feministas: estrategias una educación emancipadora y decolonial. *Momento: diálogos em educação*, 27(3), 350-365.
<https://doi.org/10.14295/momento.v27i3.8687>
- MARTÍNEZ, LUZ *et al.* (2014). Experiencias de investigación feminista: propuestas y reflexiones metodológicas. *Athenea Digital*, 14(4), 3-16.
<https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/292027/380534>
- MARTÍNEZ, M.^a Ángeles; MERMA-MOLINA, Gladys i ÁVALOS, M.^a Alejandra (2018)- La brecha de género en la academia universitaria: inequidad de oportunidades de participación, capacitación y promoción. *Momento: diálogos em educação*, 28(3), 178-191.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/87509/1/2018_Martinez-Ruiz_etal_Momento-Dialogos-em-Educacao.pdf
- MARTÍNEZ, Irene y RAMÍREZ, Gema (2017). Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 81-95.
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/8593>

- MARTINO, Giulo i BRUZZESE, Marina (2000). *Las filósofas. Las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento*. Cátedra. Feminismos.
- DEL MORAL, Lucía (2012). En transición. La epistemología y filosofía feminista de la ciencia ante los retos de un contexto de crisis multidimensional. *CES*, 18, 51-80.
<https://journals.openedition.org/eces/1521>
- MORÁN, Lorena i RODRÍGUEZ, Julio (2022). Investigación-acción feminista: desafiando dicotomías entre activismo y academia. *Asparkia. Investigación feminista*, 40, 91-113.
<https://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/article/view/6080>
- MONTENEGRO-GONZÁLEZ, Catalina i CORVALÁN-NAVIA, Alejandra (2020). Desplazamientos desde las pedagogías feministas: reflexiones posibles para un ejercicio docente situado. *Femeris*, 5(3), 8-29. <https://doi.org/10.20318/femeris.2020.5760>
- NAHUEL, Federico (2019). Androcentrismo, ciencia y filosofía de la ciencia. *Revista de Humanidades de Valparaíso*, 14, 287-313. <https://doi.org/10.22370/rh-v2019iss14pp287-313>
- NOGUEIRA, Conceição; NEVES, Sofia i BARBOSA, Carlos (2005). Fundamentos constructivistas sociais e críticos para o estudo do gênero. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 1-15.
- PACHECO-SALAZAR, Berenice (2020). Reflexiones sobre el androcentrismo y el adultocentrismo en la producción del conocimiento. *En II Seminario Internacional. Impacto de las mujeres en la ciencia*, (pp. 37-57).
- PONS, Alba (2019). Desafíos epistemológicos en la investigación feminista: hacia una teoría encarnada del afecto. *Debate Feminista*, 29(57), 134-155.
https://debatefeminista.cieg.unam.mx/df_ojs/index.php/debate_feminista/article/view/2121.
- RAMAZANOGLU, Carolina i HOLLAND, Janet (2002). *Feminist Methodology. Challenges and Choices*. Sage Publications Ltd.
- RUBIO, Esther (2020). La historiografía feminista y los estudios de las ciencias. Nuevos marcos metodológicos. *Investigaciones Feministas (Rev.)*, 11(2), 287-296.
<https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/65873>
- SABIDO, Olga Alejandra (2022). Sociología y epistemologías feministas. Objetividad(es), emociones y pedagogía encarnada. *Revista de Estudios de Género*, 56, 106-140.
<http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/7476/6698>
- SÁNCHEZ, Dolores (1999). Androcentrismo en la ciencia. Una perspectiva desde el análisis crítico del discurso. En M.^a José Barral et al. (Ed.), *Interacciones, ciencia y género* (pp. 161-184). Icaria.
- SÁNCHEZ, Inés (2011). Políticas de género en la ciencia. Suprimir sesgos y promover excelencia. En Libro Blanco. *Situación de las Mujeres en la Ciencia Española*, (pp. 4-15). Umc. Unidad de Mujeres y Ciencia.

SANZ, Verónica (2005). Una introducción a los estudios sobre ciencia y género. *Argumentos de Razón Técnica*, 8, 43-66.
http://institucional.us.es/revistas/argumentos/8/art_3.pdf
SEGATO, Rita (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
VILLAR, Milena; MÉNDEZ-LOIS, María-José; BARREIRO, Felicidad i PERMUY, Aixa (2023). Pedagogías feministas en la universidad, ¿realidad o utopía?: un análisis de la formación de las profesionales y los profesionales del ámbito educativo. *Educación*, 59(1), 49-64.
<https://educar.uab.cat/article/view/v59-n1-villar-et-al>

Repensar l'educació de adults: una forma d'enfortir la democràcia en temps de crisi

Francesco Vittori i Mattia Falser, Universitat de Verona

Traducció: Joaquín Martínez Ortiz



Introducció

Durant anys hem estat testimonis de la successió de diverses crisis, de caràcter econòmicosocial i, com la crisi financera de 2008-09 i l'actual emergència social i sanitària pel COVID-19. Aquestes crisis podrien anomenar-se *una en una generació*, però han passat “només” en les últimes dues dècades. L'afebliment del sistema econòmic, com ho mostren Castells et al. (2012), és només una part del problema, és a dir, una crisi multidimensional que enfronten les democràcies occidentals. Les crisis econòmiques i socials no són les úniques preocupacions: encara que encara no es percep universalment com a tal, s'apropa ràpidament una agitació ambiental sense precedents en la història de la humanitat, els efectes de la qual ja són palpables i ho seran encara més en les properes dècades. Aquest és l'escenari que l'envolta. Tot això no perdona el món de l'educació, que es troba alhora actuant com a víctima i botxí: víctima perquè els seus principis i paper d'interés públic es distorsionen, convertint-se així en una mercaderia i assumint un aspecte cada cop més abstracte i allunyat de la pràctica; botxí, perquè explota per a complir amb els interessos de la ideologia neoliberal, responsable de moltes de les crisis esmentades anteriorment. El model econòmic actual, ara imposat a escala global, ha esdevingut un dogma inqüestionable. En un context sociocultural en què el mercat és la pedra angular inamovible de les societats contemporànies, la democràcia i els serveis oferts per l'Estat, inclosa l'educació, també s'estan tornant a discutir, assumint cada cop més les característiques d'un bon servei comercialitzable. L'objectiu d'aquest assaig és examinar les possibles trajectòries que la política, la participació i les institucions pedagògiques tenen i seguiran els propers anys, proposant un paradigma alternatiu d'educació superior, que fa referència a la idea *d'universitat socialment compromesa* proposada per Peter Mayo (2019) portant alguns exemples d'experiències de coparticipació entre universitats i societat civil per contrarestar la deriva neoliberal del món d'educació. En aquest sentit, reprenent l'anàlisi de Crouch de la *postdemocràcia* (2003; 2011; 2019), es mostrarà com la crisi de representació i confiança en la política han estat els impulsors d'una crisi molt més àmplia de la societat. Aquesta crisi multidimensional, de fet, posa clarament en relleu com la globalització neoliberal està posant en risc la condició dels ciutadans i del planeta mateix. Finalment, a través de la proposta d'algunes experiències ja existents, es destacarà com, a partir de l'educació, és possible (re)pensar el paper de la ciutadania dins de les democràcies modernes. Es revisaran algunes experiències d'educació superior, en contrast amb la deriva mercantilista que distingeix el món contemporani de l'educació superior, on les universitats s'alliberen de les urpes del mercat i tornen al diàleg amb la societat per al desenvolupament mutu.

1. Crisi i postdemocràcia

El que el politòleg Colin Crouch identifica com a postdemocràcia, és un conjunt de situacions en què l'avorriment, la frustració i la desil·lusió generalitzada segueixen una fase democràtica. Sobre aquesta base, considera que el món contemporani és postdemocràtic, com una petita elit de persones que són més actives i persegueixen els seus propis interessos que les masses, i que, a través de l'explotació del seu poder polític i l'ús d'eines publicitàries i manipuladores, poden guiar-los i influir (Crouch, 2004). Per tant, no es violen els principis democràtics, sinó que estem presenciant un replantejament elitista i lobbista de la participació política.

A la postdemocràcia, els components formals de la democràcia no s'eliminen. Se sotmeten a un procés corrosiu gradual que resulta un allunyament de la participació massiva a la vida democràtica. Crouch adverteix, per tant, que en lloc de rebaixar l'ideal per adaptar-lo al que podem i volem aconseguir, cal perseguir models ideals perquè només així farem possibles millores (Crouch, 2004). El que avui s'ha convertit en la tradicional participació política, formada per partits i votants, és ara un joc estèril "per vendre" al millor postor. Una escalada de batecs i refutacions, eslògans, personalismes, llenguatges ganduls i sovint insípid, sofisticadament planejats per experts en comunicació. La postdemocràcia és el patró cultural que és el rerefons de les perpètuas crisis econòmiques i socials que s'han succeït des del 2008 i que, com mostren Castells et al. (2012), ha trastornat les democràcies occidentals en diversos nivells, desestabilitzant l'existència d'individus i grups socials (Bauman, 2005, 2004). Són diverses les causes que han portat la societat a travessar aquest moment crític per a la democràcia: entre aquestes trobem l'avenç imparable de la companyia global, l'exacerbació de les desigualtats socials, l'enfortiment consegüent de les elits, l'avenç dels moviments populistes ultraconservadors i l'empobriment cultural dels partits polítics, i per últim, però no menys important, la idea de ciutadania com a "privilegi" i la seua instrumentalització per fomentar el conflicte entre les classes populars, ja víctimes de l'exclusió i la marginalitat social (Sassen, 2014).

1.1. La companyia global

Un factor que ha determinat la centralització del poder en mans de les grans corporacions i les elits mundials ha estat, sens dubte, la progressiva propagació de les polítiques neoliberals a Occident. Els principals actors econòmics, des dels anys vuitanta, han estat capaços d'exercir una forta pressió sobre els governs i les organitzacions internacionals i supranacionals, empenyent en la direcció del *laissez-faire* i la deslocalització de la producció i els serveis. Això va desencadenar una carrera per desregular per part dels estats per ser més competitius, a costa dels drets laborals i la càrrega fiscal, soscavant estructuralment el *benestar* prèviament construït (Pierson, 1994).

En reubicar els factors de producció, fragmentar el capital, les inversions, col·locar la seu en paradisos fiscals, les empreses han pogut enfortir-se i augmentar els seus guanys fora de tota proporció, mantenint de fet només el control de gestió de tot l'aparell. Han fet que la força de treball, els territoris, els llocs siguin intercanviables (Crouch, 2004).

Però, com pot afectar això la salut de la democràcia? És bo recordar que la política sempre està atenta al món que l'envolta i quan té l'oportunitat d'adquirir models funcionals d'altres sectors no dubta a fer-los seus. Els governs, de fet, envegen aquesta flexibilitat a les grans empreses, i en tractar d'imitar-les juguen un paper de servei públic: subcontracten i privatitzen serveis que abans eren exclusius de l'Estat i, on administren, es comporten com a empreses (els estats). Això condueix a una pèrdua de coneixements pràctics i habilitats, cosa que resulta en un augment de la desconfiança en el servei públic (Crouch, 2004). En resposta, el govern contracta i subcontracta activitats addicionals, atribuint un alt valor potencial a aquests canals d'accés a la prestació de serveis públics. L'Estat es torna "dependent" d'aquest cercle viciós i posa el seu poder polític a mans d'unes quantes empreses i subjectes que ja tenen l'econòmic, i així els fa capaçs de dirigir contractes i concessions (Graeber, 2012).

1.2. Canvis a les classes socials i metamorfosi dels partits

Sintomàtic de la crisi que afecta la democràcia és la dissolució de les reivindicacions de classe, atesa la complexitat i fluïdesa amb què es barregen els grups socials (Bonolis, 2017). Aquest no és un punt fàcil de llegir. A primer cop d'ull, pot semblar positiu i saludable per a la democràcia, entesa com una instància igualitària, l'absència de distincions òbvies entre grups socials. Tanmateix, la implicació és la fragmentació de les categories, caracteritzada per una representació sindical feble i un comportament electoral molt diferent i sovint imprevisible, que no permet als treballadors aixecar la veu ni identificar-se amb un *corpus* de treballadors orgànic. Per contra, s'ha creat una "subclasse" de no consumidors, no ciutadans, exclosos i invisibles que pateixen les conseqüències de la manca de representació i espais de confrontació-escolta: viuen en primera persona marginats, exclusió total de la vida pública, han d'enfrontar-se a expulsions físiques i devolucions al mar, o, simplement, es resignen a la inexistència total, viure constantment al marge i lluitar per obtenir la ciutadania, en un món on les desigualtats socials estan més exacerbades que mai (Bauman, 2004; Sassen, 2014).

Els partits polítics ja no reuneixen el consens i la participació que solien tenir. La seua pròpia estructura ha canviat: per ocupar el lloc dels activistes, avui són professionals de la comunicació, arregladors, *cabilders* i persones capaces de crear vincles entre les empreses i la política palatina. L'altíssim valor que va assumir la participació democràtica és avui buit de sentit per regles i polítiques que només beneficien el sector privat i el mercat.

1.3. El benestar i la nova ciutadania

Amb el període de postguerra, molts països occidentals van ser testimonis del sorgiment de la democràcia plena i, gràcies a una disponibilitat excepcional de recursos, va ser possible centrar-se en la qualitat dels serveis públics, inclosa l'educació, que havia esdevingut un element fonamental del concepte de ciutadania social. L'estat de benestar es va desenvolupar en paral·lel amb una poderosa economia de mercat, establint una forta interconnexió entre la garantia dels drets socials i l'accés democràtic al consum (Pombeni, 2001). Després d'alguns parèntesis positius a la segona meitat del segle xx, especialment als països escandinaus (Giddens, 1998), els interessos privats van prevaldre i impulsar fortament cap a la liberalització i privatització dels serveis públics, involucrant sectors com la salut, el transport, la infraestructura i, per descomptat, l'educació i la capacitació. La privatització i subsidiarietat dels sectors públics estatals al sector privat, va causar així un impacte directe en la salut de la democràcia, generant relacions de clientelisme i vies ràpides entre la classe dominant, els contractistes, i en el cas de l'educació, les escoles, les universitats privades, les fundacions i les empreses. El principal resultat d'aquestes reformulacions ha estat la transformació i submissió de sectors públics sencers a la lògica del mercat: no només s'adopten sistemes de preus i tarifes, sinó que també cal que els proveïdors de serveis es comporten com a empreses privades que busquen guanys.

A través del procés de mercantilització dels serveis, el neoliberalisme també ha atret activitats humanes que abans eren fora del mercat, ampliant-ne encara més l'abast. I aquí ve el primer problema: mentre l'estat de benestar sobrevisca, els sectors de guany potencial són restats o protegits pel mercat. El segon problema es refereix a aquest efecte que aquesta mercantilització té sobre els serveis i béns als quals s'apliquen els principis del mercat: quan es vol fer alguna cosa comercialitzable, són necessàries mesures preventives per garantir que aquest bé o servei pugui actuar com a font d'ingressos (Crouch, 2004). Mentre que el públic, almenys teòricament, hauria de preocupar-se pel subministrament universal sense apuntar principalment al seu propi benefici, el sector privat apunta al guany. Quan s'acorde la possibilitat de comercialitzar un servei, el sector privat intentarà assolir un objectiu d'usuaris capaços de garantir més ingressos, descuidant inevitablement els sectors menys acomodats de la societat. És clar que sota aquestes condicions, es creen ciutadans més o menys privilegiats. Per tant, la política, donant pas al mercat, es limita a gestionar les funcions bàsiques de l'Estat i les autoritats locals. Ja no es preocupa per garantir un servei excel·lent, ja siga atenció mèdica o educació, transport i infraestructura. Està privant les persones de responsabilitat i permetent que els ciutadans accepten aquestes condicions d'escassetat, mentre que el sector privat potser garantirà un nivell excel·lent, però per a uns quants ciutadans privilegiats.

2. L'educació (superior) entre les “crisis”

Com argumenten Castells et al. (2012), amb la crisi del 2008-2009 assistim a una crisi profundament arrelada formada per múltiples crisis: política, social, cultural i ambiental. En altres paraules, la Gran Recessió està afectant la societat més del que es podria pensar, afectant profundament l'experiència dels individus a la vida quotidiana (Bauman, 2004). L'economia de mercat ha canviat, avançant cap a un model més conservador i, en alguns casos, intervencionista (Bear, 2015; Hart, 2012; Brass, 2012). Els països en dificultats s'han trobat emetent deute públic o accedint a préstecs contra reformes estructurals del benestar per augmentar la liquiditat per evitar el col·lapse del sistema econòmic-financer intern (Stiglitz, 2009). Tot això ha desencadenat una profunda crisi a l'economia real, generant atur especialment als països perifèrics de la UE (Sarimehmet Duman, 2018) i portant efectes divergents al Sud Global (Schmalz i Ebenau, 2012) amb repercussions d'època en la qualitat -quantitat dels serveis prestats pels estats, posant, en alguns casos, en greu qüestionament l'exercici de la ciutadania d'estats sencers (cf. Brasil).

2.1. Neoliberalisme i educació

El neoliberalisme i les autoritats financeres internacionals han qüestionat els principis bàsics de la representació democràtica en els darrers anys. Patir les conseqüències d'aquesta renúncia parcial de sobirania i liberalització dels mercats financers, va ser sens dubte el món de l'educació. Juga, com assenyala Peter Mayo (2019), un paper central en el procés de globalització: atès que els canvis al mercat laboral requereixen un cert tipus de treballadors altament qualificats, l'educació es converteix en un camp de forta competència per aconseguir la supremacia a l'economia del coneixement. D'altra banda, l'educació també té un paper central en la consolidació de la democràcia, tant al currículum escolar —a través del procés de socialització— com a les fases posteriors de construcció de marcs socials més amplis. Contribueix a l'estabilitat i la legitimitat del règim democràtic, així com a la creació d'identitat i al desenvolupament d'una cosmovisió crítica (Torres, 2009). És evident que qualsevol acció encaminada a restablir el benestar de la democràcia no pot deixar d'abordar la importantíssima qüestió de l'educació i com s'aborda en l'àmbit mundial i local.

2.2. Educació i democràcia

El neoliberalisme va prendre forma al llarg de la dècada dels vuitanta, i arrelà en els propers anys en la majoria dels països del món. Són anys de canvis crucials per al món de l'educació i, sobretot, de l'educació superior. L'alt ideal de l'aprenentatge *al llarg de tota la vida* (LLL) es va distorsionar, donant més èmfasi a la dimensió més limitada de l'aprenentatge a expenses de la concepció holística d'educació. Després vam passar de les institucions delegades per ocupar-se de l'educació dels individus, a un ideal neoli-

beral que demanava a l'individu que tingués cura de la seua pròpia educació de manera independent i, per tant, que es fes càrrec del seu propi aprenentatge (Mayo, 2019). A través de l'exaltació de la flexibilitat, una millor competitivitat, l'estructura organitzativa més eficient i la capacitat d'explotar plenament les possibilitats que ofereix el mercat, es va dur a terme un esquema que tenia com a objectiu representar la gestió estatal i tots els seus aparells obsolets (inclosa l'educació). Ens trobem davant d'una profecia autocomplida: l'Estat, que està convençut que ja no pot oferir un servei adequat, inicia un procés de privatització de les seues funcions però, en fer-ho, perd competència i es veu obligat a cedir més terreny al mercat renunciant a la universalitat dels drets socials.

2.3. Educació superior contemporània

L'educació superior s'identifica com aquest conjunt d'institucions i formes organitzades d'aprenentatge que tenen lloc al nivell terciari, per tant, més enllà de l'educació secundària i l'escola secundària (Mayo, 2019). Estem parlant d'universitats, instituts acadèmics i escoles d'educació superior que emeten títols o títols equivalents, diplomes, mestratges i certificacions professionals.

L'educació superior té un paper central a la societat contemporània, ja que la necessitat de treballadors flexibles i de reciclatge posa l'èmfasi en l'aprenentatge i l'adquisició d'habilitats. La formació es converteix en un procés perpetu, per tal de preparar els individus per als canvis sobtats imposats pel mercat laboral. Això ha portat a un augment en la demanda d'alts nivells d'habilitats i un augment en la despesa pública en educació, per tal d'obtenir una força laboral cada vegada més flexible, capaç d'atraure i mantenir la inversió gràcies a una millor competitivitat en l'economia global (Crouch, 2004). L'LLL es converteix així en una baula fonamental en la construcció i consolidació del model neoliberal i transforma tot el procés educatiu en béns de consum (Mayo, 2019). I deixa la llibertat a l'individu per triar, fins i tot l'eventual fracàs de la via educativa ja no és atribuïble a la incapacitat de l'Estat per proporcionar mitjans educatius adequats, sinó que recau únicament en l'individu. Aquest procés d'individualització de l'educació ha permés mostrar les crisis d'ocupació actuals, no com un error sistèmic en la creació de llocs de treball adequats per als diversos nivells educatius, sinó com una crisi d'habilitats, i col·loca en els individus tota la responsabilitat del fracàs (Marshall, 1997). Fins i tot el mateix llenguatge que s'utilitza en les reformes i els documents oficials sobre educació superior confirmen aquesta tendència. Al sistema legislatiu italià parlem, per exemple, de mobilitat dels estudiants, de millorar l'eficàcia i l'eficiència en l'ús dels recursos, de promoure l'empleabilitat i permetre que les habilitats apreses permeten transicions fàcils al món del treball i és gairebé la traducció del que és present en el marc regulador europeu. Aquest lèxic és només un petit fragment del que es pot trobar als documents oficials, però és indicatiu de la naturalesa contemporània de l'educació superior. És clar que el desig

- ¹ D.L. 180/2008, <https://bit.ly/2JvQGVp> Últim accés 03/12/2020.
- ² D.L. 16/2017, <https://bit.ly/2KU5n4S> Últim accés 03/12/2020.
- ³ Comissió Europea (2016), Proposta de Recomanació del Consell, <https://bit.ly/3lBx9zK> Últim accés 03/12/2020.
- ⁴ Cf. <https://bit.ly/39BX1ZX> y <https://bit.ly/33DEyIF> Últim accés 03/12/2020.

d'establir-se com una potència en l'economia^{1 2 3} del *coneixement* es tradueix a fer que els individus s'involucren en processos de formació com a clients: es paga primer per obtenir la garantia d'"èxit" després, amb la feina.

No s'ha de passar per alt la distinció entre investigació científica aplicada i investigació científica bàsica. Si la investigació aplicada troba la seua eixida natural en patents i contractes amb empreses privades, millorant l'empleabilitat dels estudiants de facultats tècniques al mercat laboral, la recerca bàsica, especialment la investigació pedagogicosocial, sovint s'oposa atesa la seua "escassa" prescindibilitat mercantil. Però és sobretot gràcies a la investigació bàsica que sovint sorgeixen les innovacions tecnològiques i socials més sorprenents, com al camp pedagògic i social, on, per exemple, es privilegien enfocaments més pràctics i diàleg amb la societat civil, fomentant la anomenada "tercera missió".

A més, professors, investigadors i estudiants de doctorat competeixen cada vegada més entre si i són "supervisats" a través de l'avaluació de la qualitat de la investigació. Avaluats per mitjà de motors de cerca i índexs que estableixen qui està "dins" i qui està "fora", on l'imperatiu únic és presentar el seu treball en anglés i en revistes d'alt impacte i *accés obert*, subjecte a pagament, que en si mateix genera una paradoxa: pagar per publicar. Però els que més necessiten fer-ho per continuar en el camí acadèmic, són llavors les persones més fràgils i exposades, per tant, obligades a procurar recursos per al finançament extern de les seues investigacions per tal de sobreviure (Tzarnas i Tzarnas, 2015). Si abans, el treball de l'investigador era molt similar al de l'artesà de què parla Richard Sennett (2008), avui la docència universitària s'ha d'ocupar de la productivitat de la investigació, perquè si no produeixes, no tens fons, si no tens fons, no investigues i si la investigació bàsica s'atura, els qui paguen les conseqüències són els estudiants.

La crisi pandèmica de 2019-20 va posar les universitats virtuals i públiques al mateix aguditzant la competitivitat i posant en greu risc la supervivència de les institucions encarregades d'educar i capacitar els ciutadans del demà. Aquest escenari podria definir-se com a "descompte universitari": per captar el nombre més gran de membres, es promociona i es ven com qualsevol producte del mercat. La investigació es veu soscavada per la impossibilitat de moure's lliurement i accedir a les infraestructures universitàries.

Els joves investigadors es queden sols davant del seu destí fumejant⁴. El panorama a què ens enfrontem, a més de catastròfic i postapocalíptic, per la delicadesa en si mateixa de la crisi sanitària, és sobretot des del punt de vista sociocultural, si pensem com cada impuls d'acció col·lectiva o *acció* de classe s'oposa i criminalitza. Els joves són víctimes i són retratats com a ineptes desinteressats en la salut pública, quan es va jugar una trista batalla política als joves per reobrir les escoles (a Itàlia), sense tenir en compte ni l'opinió ni el futur d'aquests joves, arribant fins i tot a preguntar-se quina és la veritable relació de convivència entre pandèmia i democràcia.

3. El potencial transformador de l'educació contemporània

La realitat contemporània, en la seua complexitat i en les crisis multidimensionals, semblaria ser l'impuls ideal per alliberar el potencial transformador de la formació de noves identitats multinivell i interseccionals. Si les crisis d'avui presenten moltes fragilitats, també és cert que les crisis generen nous discursos i demandes que sovint condueixen a la revitalització de la participació activa dels ciutadans i a la discussió de noves reformes estructurals (Crouch, 2019; Luchies, 2014). Només cal pensar en les oportunitats que ofereixen el *Pacte Verd*, la nova PAC i el *Fons de Recuperació* per contenir els desastres socials de la crisi actual. Aquestes reformes serien suficients per veure un canvi significatiu a la societat. Però això no passa, o està lluitant per materialitzar-se. Un dels factors que certament ha limitat el diàleg dins les institucions supranacionals és l'avançament progressiu de moviments ultraconservadors inspirats en els moviments identitaris del segle xx a Hongria, Holanda, Polònia i el bloc Visegrád. Hi ha un canvi important cap a aquest “neoconservadurisme” per part de moviments i partits a Europa continental (inclosa Itàlia). Però si per una banda estem assistint a l'avançament d'aquest monòlit conservador, que aparentment critica el neoliberalisme, en l'àmbit planetari, estem assistint a una difusió generalitzada de moviments i instàncies molt més humanistes, interseccionals i transnacionals. Només cal pensar en les mobilitzacions transfeministes i ecològiques emergents, com les experiències de *FridaysForFuture*, *NiUnaMenos*, *ExtinctionRebellion* i *BlackLivesMatter*. Aquests són alguns exemples de moviments socials globals que involucren persones molt joves que duen a terme una lògica de moviment anomenada “afinitats per afinitats” (Luchies, 2014). Aquest replantejament del paper dels ciutadans i els grups trasllada el potencial de canvi social cap a ells.

En aquest punt hom pregunta com l'educació pot alimentar i donar suport a aquesta consciència per part dels més joves. Sabem fins a quin punt el potencial transformador del treball pedagògic dels moviments socials, així com el potencial emancipador de l'educació d'adults, estan en la posició privilegiada de poder actuar exactament al centre neuràlgic d'aquesta esquerra creada com a resultat de les crisis. Això al nivell “macro”, però sobretot al nivell “micro” d'acció, on les organitzacions i grups poden imaginar i practicar el canvi i la transició a nous models de democràcia en línia amb la contemporaneïtat. Aquest tipus de transformació requereix canvis multinivell respecte a l'educació formal, especialment en l'àmbit d'educació superior, però també en l'àmbit d'educació informal, portant individus i grups socials a adquirir una nova consciència del poder transformador.

3.1. Els dos nivells de canvi: l'educació formal

Un punt a abordar l'educació informal és la necessitat de no considerar l'educació només des del punt de vista idealista i no gaire concret. És necessari reconnectar amb

l'economia real, amb les realitats socials existents i alliberar l'educació des d'un enfocament basat en l'individualisme i la competència despietada. L'economia ha de tornar al centre d'un camp compartit, tot restaurant-ne la dimensió social, pràctica i col·lectiva. El finançament de la investigació ha d'estar adreçat a formar ciutadans i nous professionals que puguin transformar la societat i donar espai a nous emprenedors i capaços de canviar la realitat de forma plàstica i creativa i no patir passivament el canvi. Només cal pensar en les noves professions, *les feines verdes*, els activadors i els dissenyadors socials que exerceixen un paper crucial en el diàleg entre les empreses, les autoritats locals i les realitats del tercer sector. Per assolir aquest objectiu, no es pot ignorar l'ensenyament que la pedagogia crítica ha desenvolupat en les darreres dècades (Mayo, 2019). De fet, ha arrelat una nova epistemologia contrahegemònica, basada en la consciència i consciència del poder transformador que l'educació pot tenir a la societat. S'hi assumeix que, sempre que es pren educació, es pren una posició política (Torres, 2009) especialment on el capitalisme s'ha tornat opressiu i que, per tant, això es pot proposar com una expressió d'un pensament i pràctica emancipadora (Mayo i Vittoria, 2017). Les universitats han de desenvolupar el pensament (crític) i guiar els seus estudiants en direccions biodiferents. Tot i això, el que hem presenciats en l'àmbit acadèmic és una persecució constant de rànquings, avaluacions i competicions interuniversitàries i intrauniversitàries. L'escassetat de recursos públics destinats a la investigació ha afavorit aquest escenari. D'altra banda, l'afirmació d'un model colonial de recerca i pensament no ha fomentat el desenvolupament d'epistemologies locals i llibertàries. Per no parlar de les reformes que aquest món ha hagut de patir, presenciats la progressiva entrada del sector privat a centres de recerca i escoles d'educació superior. Amb el pas del temps, hi ha hagut una degradació constant dels subjectes humanístics i la investigació bàsica com a resultat de la influència neoliberal en l'educació: atès que aquests són sectors disciplinaris menys "adequats" a l'ocupabilitat al mercat laboral, per tant menys inclinats a la generació d'un plus econòmic immediat, han patit un descens: veiem departaments de la sèrie A i departaments de la sèrie B, ateneos de la banda A i universitats de la banda B. Per no parlar de l'exclusió a priori de les Universitats del Sud Global, que, tant per diferència d'idioma com per manca de recursos, són percebudes com a menys importants, menys professionalitzants, i les releguen a institucions de segona o tercera categoria. Això condueix a una disminució del seu prestigi, però també —i aquest és l'element més dramàtic— menys inversió en investigació, amb l'excepció de la investigació aplicada. Tot això limita les oportunitats de recerca i desenvolupament amb l'empresa. Avui dia veiem que les institucions d'educació superior són més com a agències de reclutament i col·locació, en comptes de capacitar ciutadans globals i ser incubadores i desenvolupadors de tecnologia i innovació social.

Però hi ha persones, centres de recerca, laboratoris i universitats que van en diferents direccions. Els temes que van "més enllà" es *multipliquen*. Aquest anar més en-

llà és necessari, igual que cal que les institucions —a tots els nivells— fomenten la superació del model mixt feudal-neoliberal, fent que les universitats siguin més inclusives i democràtiques (Edu-factory, 2008). Per tant, l'educació i l'aprenentatge continu es basen exclusivament en la *col·locació*, però que consideren allò “social” i allò “cultural”, així com allò “econòmic” (Mayo, 2019). Els acadèmics i els estudiants poden participar en un replantejament de l'educació superior com a espai públic i democràtic. Això no pot passar només dins dels murs acadèmics, és vital que hi haja un diàleg continu amb la realitat externa. Sorgeix amb força la necessitat de promoure una recuperació d'aquesta relació entre teoria i pràctica: l'educació no s'ha d'acostar ni tan sols a un concepte idealista, sinó tornar a cultivar un enfocament postmaterialista i *convivial*, en un intent de ser portador d'una ètica que té com a objectiu el vincle entre l'aspecte més teòric i el pràctic derivat d'aquest. No podem passar per alt l'enllaç entre educació formal i informal, o mantenir la col·locació i la formació eterna a la recerca d'habilitats qualificades al mercat laboral (excloent, fluid i hiperalienant) com l'únic horitzó pedagògic. Cal seguir la idea d'una “*universitat socialment compromesa*” (Mayo, 2019) que s'oposa a les lògiques neoliberals, així com a l'austeritat idealista. Com a evidència d'aquesta nova idea d'universitat, o d'aquesta missió, tenim diferents models d'experiències. D'una banda, s'observa que, especialment als països anglosaxons (Regne Unit, Canadà, Estats Units i Austràlia), temes estructurats com les universitats compromeses amb la comunitat naixen dins de les universitats (Aldrich i Marterella, 2014; Hart i Church, 2011; Wenger et al., 2012) amb l'objectiu de promoure tant l'accés a l'educació superior com portar el desenvolupament social i cultural als territoris, per tal de limitar la propagació dels efectes negatius del sistema (re)productiu de desigualtats. Al Regne Unit, per exemple, per ampliar la participació de les comunitats locals, el 2007 es va crear el *Consell d'Educació Superior de Gran Bretanya*, que des de llavors ha esdevingut un punt de referència per a nombrosos projectes nacionals. Però tot i així, el *South East Coastal Communities Project*, sempre al Regne Unit i sempre recolzat econòmicament per l'Estat britànic, on, per exemple, universitats com Brighton, en els darrers anys, ha creat el *Programa d'Associació Comunitat -Universitat (CUPP)* amb l'objectiu de difondre i construir bones pràctiques amb la societat civil en la direcció del desenvolupament sostenible i en la lluita contra desigualtats socials (Hart i Church, 2011). L'interessant d'aquest programa, encara que recolzat financerament per fundacions filantròpiques, és la implicació directa del professorat i la importància que la Universitat dona a les activitats realitzades pels qui opten per participar en aquest programa de desenvolupament amb comunitats locals i/o marginades (comunitats LGBT, refugiats, aturats, ancians, persones amb patologies psiquiàtriques, etc.)

El fet que l'activitat d'extensió duta a terme pels investigadors de la universitat es tinga en compte als efectes de l'avaluació interna de la qualitat de l'ensenyament i la

investigació, certament enforteix i encoratja a dur a terme aquest tipus de feina. Accions que, de fet, on no hi ha valorització, sovint queden relegades al compromís directe i la bona voluntat dels individus (ja siguin professors o estudiants), cosa que no esgarrapa gens ni mica el sistema hegemònic que subjau a l'educació.

D'altra banda, l'exemple més interessant prové del Sud del Món, a saber, Brasil. Aquí, des de mitjans de la dècada de 2000, les universitats poden constituir dins de les estructures universitàries les anomenades “incubadores sociais” o “incubadores de projetos sociais” (Horta, 2006; Lima, 2016; Moretto Neto et al., 2011). Basades expressament en la idea freireana de considerar l'educació com una pràctica d'alliberament, com un factor determinant per a la transformació del món (Freire, 2002), aquestes incubadores de projectes socials busquen millorar i donar espai a la tecnologia social”, sovint eclipsada per la “tecnologia convencional o mercantil”. En aquest sentit, construint, amb ONG locals, societat civil, moviments de base i altres temes, experiències i pràctiques, com fires d'agricultura orgànica en campus universitaris, projectes comunitaris de reutilització de residus orgànics per compostatge, o aportant per exemple el coneixement tecnicocientífic per a la gestió comunitària de l'equilibri econòmic dels barris. Aquestes experiències s'han tornat cada vegada més decisives dins de les universitats estatals del Brasil (Lima, 2016; Moretto Neto et al., 2011). La pràctica d’“extensió” exercida per aquestes universitats promou la interacció transformadora entre les universitats i altres sectors de la societat civil, posant a disposició el coneixement i l'experiència de recerca del personal universitari cap a l'exterior, però empenyent el mateix personal docent a enriquir-se amb coneixements i reflexions que les organitzacions de la societat són capaces de proporcionar col·laborant estretament amb l'acadèmia, establint així una relació sinotròpica entre tots dos subjectes.

3.2. Els dos nivells de canvi: l'educació informal

Tot i això, cal que, juntament amb un canvi en l'educació formal, hi haja una igualtat per part de tots els ciutadans, a fi de crear un doble front, on les universitats i d'altres institucions que s'ocupen de l'educació d'adults estiguen flanquejades per comunitats. Les contribucions educatives no acadèmiques, de fet, no s'han de veure com una alternativa, sinó en una relació igualitària, dialògica i participativa pel que fa al sistema formal. Recuperar aquesta visió de l'aprenentatge permanent entès amb un significat més global i abastador, tot recordant-nos que moltes vegades en la història de l'educació, les idees i les aportacions més significatives han vingut “des de baix”, des de les comunitats. En aquesta lluita pel canvi, els ciutadans, els grups i les institucions no poden eludir-ne la responsabilitat. Durant molt de temps hem estat anestesiats pels absoluts econòmics i les promeses del neoliberalisme, perdent així la voluntat i el poder per escapar-se d'aquesta situació cada vegada més opressiva. Avui dia és essencial que els individus adquirisquen les habilitats necessàries per poder

negociar significats, propòsits i valors de manera crítica, reflexiva i racional, per anar més enllà de les realitats socials preempaquetades (Mezirow, 2003).

Hem assistit així a la proliferació d'espais autogestionats, que sovint afirmen una vocació genuïnament democràtica, tant a les ciutats com a l'habitatge marginal. Els intents de superar l'individualisme neoliberal s'expressen en moltes maneres, que van des de l'ocupació d'edificis abandonats fins a la construcció de comunitats rurals, ecoaldees, creació de mercats locals de pagesos, establiment de comitès veïnals, reunions esporàdiques i llocs socials. La sociabilitat d'aquests llocs "alliberats" fa de la ciutadania una part activa en la gestió del bé comú. Ser part activa d'aquests llocs implica participació i desenvolupa un paper pedagògic molt important. En estar amb altres influïm, ens elevem, aprenem i practiquem coses noves. L'educació així vista es converteix en una eina de convivència, al servei de l'home i per a l'home: un lloc de drets i respecte a les llibertats morals que es tradueixen en emancipació i redempció social. Vist així, és fàcil comprendre el caràcter emancipador i transformador de l'educació. Aquestes veus del cor expressen un potencial important en la creació de contextos d'aprenentatge que estan separats de la lògica que té com a únic propòsit el benefici: són veritables laboratoris de ciutadania amb una forta voluntat (5auto) educativa capaç de restaurar l'autonomia, la riquesa subjectiva, social i política de les persones, així com un esperit renovat per al futur (De Vita, 2017). Pensem en les experiències dels Pressupostos de Justícia (Autor, 2015), el GAS (Signori i Forno, 2019), les ecoaldees i totes aquelles experiències de moviment que han fet del treball pedagògic el nucli central de la seua acció creant veritables escoles de formació ciutadana (Vittoria i Mayo, 2017), traduint i actualitzant i l'obra filosoficopedagògica dels grans pensadors crítics del segle xx (Freire, 1972; Mayo, 2015). Per tant, es creen espais per a una nova ciutadania (compartida, ecològica i global) en què les pràctiques educatives aborden qüestions com la reflexió sistèmica i la crítica, i això només pot succeir gràcies al principi democràtic del dret a l'expressió i l'intercanvi d'idees. Dins d'aquestes experiències es respira un sentiment comú de justícia que va més enllà dels límits del cercle social estret mateix, practicant aquestes identitats estratificades interseccionals a què es refereixen els moviments socials contemporanis (Crouch, 2019; Luchies, 2014). La comparació, però, posa de manifest contradiccions i diferències, però és precisament a través d'aquests processos que és possible prendre consciència i començar processos transformadors genuïnament. El lema "actuar localment, pensar globalment" del moviment alterglobalista explícitament a la importància de les eleccions diàries, personals i col·lectives. Canviar els estils de vida per assolir un canvi extens, arrelat i radical. A través de l'intercanvi educatiu d'aquests estils nous, les experiències de moviment, les realitats de l'economia solidària, els moviments ecològics i transfeministes més contemporanis ens mostren com, en recupear pràctiques de consum (i intercanvi) i autoproducció, noves gramàtiques, és possi-

⁵ Boni, S., Prefacio, en D. Graeber, (2007) *Nunca hubo un Occidente: o, la democracia emerge de los espacios intermedios*, Chico AK Press; trad. it. *Crítica de la democracia occidental, nuevos movimientos, crisis del Estado, democracia directa*, Milano, Elèuthera, 2012, pp. 18-19.

ble tenir un impacte significatiu en el sistema econòmic i moral de la societat (Boulianne et al., 2020; Chenou i Cepeda-Másmela, 2019).

Aquestes visions alternatives generalment es desenvolupen als intersticis de la societat, on floreixen la trobada i l'intercanvi cultural, on els individus superen les diferències i es troben junts aprenent a establir les bases per a una ètica i una justícia social renovades. A través d'una anàlisi crítica del sistema neoliberal, així com el replantejament de les pràctiques educatives que s'hi alineen i que impliquen la pèrdua dels valors fonamentals de què l'educació ha de ser portadora, arribarem a una educació que començarà “des de baix”, col·lectiva i popular capaç de potenciar aquells processos culturals que es desenvolupen en diversos contextos, combinat amb pràctiques que apunten a una participació concreta d'individus i comunitats en un projecte més ampli de refundació de la societat. Una mica com el que va passar al Brasil als *absents* del Moviment Sem Terra, o en les nostres “cases del poble” i als nostres oratoris als anys setanta i vuitanta. Pensem, per exemple, en el cas de l'activista sueca Greta Thunberg, una nena senzilla de 16 anys que va començar sola, el 20 d'agost del 2018, una vaga davant del parlament suec per exigir respostes sobre l'emergència climàtica planetària. En poc de temps, aquesta protesta va mobilitzar milions de persones a tot el món, especialment als més joves. La llibertat d'elecció i acció no augmenta: és possible imaginar i desenvolupar formes alternatives de sistema, així com l'acció col·lectiva, rellançant la participació i reconstituïnt la ciutadania global que és més autèntic. És vital adonar-se que definir un concepte de noves maneres i convèncer d'altres de la validesa d'aquesta reconceptualització genera confiança en els mateixos mitjans. Per tant, és clar que aquestes comunitats són capaces de nàixer, de definir-se i d'estructurar-se, de funcionar de manera completament autònoma, deixant a aquesta autonomia la possibilitat d'alliberar creativament el camí de cada experiència.

Conclusions

A mesura que el sistema neoliberal mostra les seues limitacions i debilitats, la necessitat d'emprendre un camí cap a la consciència per part dels ciutadans, les comunitats i els involucrats en l'educació d'adults per participar activament en el seu propi alliberament es torna cada vegada més important. Com s'ha demostrat àmpliament en el camp sociològic i pedagògic, l'estat actual de crisi conté en si mateix un enorme potencial transformador capaç de transportar la civilització humana cap a una forma més ètica, democràtica i justa d'habitar el planeta (Autor, 2015). Aquesta consciència requereix que les institucions d'educació superior reconsideren el seu posicionament funcional. Per tant, hauran de preguntar-se quin pot ser el seu paper com a servidors del més alt ideal educatiu, entés com a bé comú i instrument transformador, sempre tenint en compte el potencial que conté, per generar alternatives viables i democràtiques, com en el cas de les anomenades *universitats socialment compromeses*. Este procés de transi-

ció cap a un nou model d'educació superior ha de partir de la consciència que, amb vista a una reunió entre la teoria i la pràctica, no ha d'haver-hi distinció entre els individus que s'ocupen d'estudis acadèmics més abstractes i els que porten coneixements pràctics. L'intercanvi entre acadèmics i aquells que han decidit apuntar el seu aprenentatge en una direcció més quotidiana i relacionada amb la comunitat té molt a oferir a tots dos, però especialment als primers, que tindrien accés a un coneixement i experiència localitzats i de primera mà, capaços de portar l'educació des d'aquest nivell abstracte i funcional (fill del neoliberalisme) en què es troba ara, a un de més localitzat i útil per a la creació de noves identitats i una visió crítica de la societat.

Un enfocament que es torna ètic i orientat cap a un compromís cívic que sempre té en compte el seu paper “del públic” com a bé comú. Aquest compromís no ha de ser només teòric. Mai abans no s'ha percebut com avui la necessitat de defensar el benestar com un bé comú, de tots i de totes, d'estudiants, empleats, professors, investigadors, estudiants de doctorat, doctorands. La universitat en els propers anys haurà de promoure nous marcs reguladors, brindant alè, suport i reconeixement a les bones pràctiques en el servei social d'estudiants, departaments, personal i socis a les comunitats, creant aquest intercanvi vital entre institucions i comunitats.

No hi falten exemples d'universitats que es posen al servei de les comunitats locals i dels organismes del tercer sector, tant a través d'una participació *pro bono* del seu personal, com organitzant cursos de grau, especialització i màsters per crear una nova professionalitat útil per dur a terme concretament la transició cap a nous models ecosocials antitètics al paradigma neoliberal que fa de la qüestió econòmica l'única declinació possible.

Referències bibliogràfiques

AUTOR (2015)

ALDRICH, R. y MARTERELLA, A. (2014), “Community-engaged research: A path for occupational science in the changing university landscape”, *Journal of Occupational Science*, 21, (2), 210-25. doi: 10.1080/14427591.2012.714077.

BAUMAN, Z. (2005), *Liquid life*, Cambridge (Reino Unido), Polity Press.

BAUMAN, Z. (2004), *Trabajo, consumismo y los nuevos pobres*, Maidenhead, McGraw-Hill Education.

BEAR, L. (2015), *Navegando la austeridad: corrientes de deuda a lo largo de un río del sur de Asia*, Stanford, Stanford University Press.

BONOLIS, M. (2017), «El proceso de individualización y sus ambivalencias (Beck, Boudon, Schluchter)», *Sociología e Investigación Social*. doi:10.3280/SR2017-113001.

BOULIANNE, S., LALANCETTE, M. e ILKIW, D. (2020), «“School Strike 4 Climate”: Social Media and the International Youth Protest on Climate Change», *Media and Communication*, 8, (2), 208-18. DOI: 10.17645/mac.v8i2.2768.

- CASTELLS, M., CARAÇA, J. y CARDOSO, G. (eds.) (2012), *Aftermath: The cultures of the economic crisis*, Oxford, Oxford University Press.
- CHENOU, J. M., & CEPEDA-MÁSMELA, C. (2019), «#NiUnaMenos: Data Activism from the Global South», *Television & New Media*, 20, (4), 396-411. DOI: 10.1177/1527476419828995.
- CROUCH, C. (2019), *Identità perdute: Globalizzazione e nazionalismo*, Roma-Bari, Editori Laterza.
- CROUCH, C. (2004), *Post-democracia*, Cambridge (Reino Unido), Polity Press.
- DE VITA, A. (2017), «Sobriedad y riqueza educativa en una era de transición. La educación informal en los movimientos de diferentes economías». *Lifelong Lifewide Learning*, 13, 111-22. DOI: 10.19241/lll.v13i30.92.
- EDU-FACTORY, C. (2008), *Global University. Il nuovo mercato del sapere*, Roma, Manifesto Libri.
- FREIRE, P. (1972), *Pedagogía del oprimido*, Nueva York, Herder. *La pedagogia degli oppressi*, Turín, EGA Editore, 2002.
- GIDDENS, A. (1998), *The third way: the renewal of social democracy*, Cambridge (Reino Unido), Polity Press.
- GRAEBER, D. (2007), *There never was a West: or Democracy emerges from the spaces in between*, Chico (USA), AK Press; trad. it. *Crítica de la democracia occidental. Nuovi movimenti, crisi dello stato, democrazia diretta*, Milán, Elèuthera, 2012.
- HART, A. y CHURCH, A. (2011) "Research Leadership for the Community-Engaged University: Key Challenges", *Metropolitan Universities Journal*, 22, (2), 45-64.
- HART, K. (2012), "Las raíces de la crisis económica global", *Anthropology Today*, 28, (2), 1-3. DOI: 10.1111/j.1467-8322.2012.00857.x.
- HORTA, C.R. (2006), «Tecnologia social: mmm conceito em construção», *Revista da Universidade de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 10, (5), 1-5.
- LIMA, J.R.O. (2016), «A prática da extensão universitária como incentivadora da tecnologia social», *Revista Brasileira de Tecnologias Sociais*, 3, (1), 93-100. doi: 10.14210/rbts.v3.n1.p93-100.
- LUCHIES, T. (2014), «Anti-opresión como pedagogía; prefiguración como praxis», *Interfaz*, 6, (1), 99-129.
- MARSHALL, J. (1997), «Globalization from below: The trade union connections», *Globalization, adult education and training: Impact and issues*, 57-68.
- MAYO, P. (2019), *La educación superior en un mundo globalizador. Participación comunitaria y aprendizaje permanente*, Manchester, Manchester University Press.
- MAYO, P. (2015), *Hegemonía y educación bajo el neoliberalismo. Perspectivas de Gramsci*, Nueva York, Routledge.
- MAYO, P. y VITTORIA, P. (2017), *Saggi di pedagogia critica oltre il neoliberismo, analizando educadores, luchas y movimientos sociales*, Florencia, Società Editrice Fiorentina.

- MEZIOROW, J. (2003), *Learning and transformation: the meaning of experience and the value of reflection in adult learning*, Milán, Raffaello Cortina Editore.
- MORETTO NETO, L., GARRIDO, P.O. y JUSTEN, C.E. (2011), «Desenvolvendo o aprendizado em gestão social: proposta pedagógica de fomento às incubadoras sociais», *Cadernos ebape. Br*, 9, (3), 828-45. DOI: 10.1590/S1679-39512011000300008.
- OTTONE, E. (2012), «¿Una crisis no global? Desafiando la crisis en América Latina», en M. Castells, J. Caraca y G. Cardoso (eds.), *Aftermath: The Cultures of the Economic Crisis*. Oxford. Oxford University Press, 278-302.
- PIERSON, P. (1994), *¿Desmantelando el estado de bienestar? Reagan, Thatcher and the politics of retrenchment*, Cambridge (Reino Unido), Cambridge University Press.
- POMBENI, P. (2001), «La democrazia del benessere», *Contemporanea*, 4, 19-46. DOI: 10.1409/10139.
- SARIMEHMET DUMAN, Ö. (2018), «La economía política de la crisis de la eurozona: competitividad y financiarización en PIIGS», *Journal of Balkan and Near Eastern Studies*, 20, (3), 211-29. doi: 10.1080/19448953.2018.1379752.
- SASSEN, S. (2014), *Expulsiones: Brutalidad y complejidad en la economía global*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- SCHMALZ, S. y EBENAU, M. (2012), «¿Después del neoliberalismo? Brasil, India y China en la crisis económica mundial», *Globalizations*, 9, (4), 487-501. doi: 10.1080/14747731.2012.699917.
- SENNETT, R. (2008), *El artesano*, Londres, Penguin Books. *L'uomo artigiano*, Milán, Feltrinelli, 2008.
- SIGNORI, S. y FORNO, F. (2019), «Consumer groups as grassroots social innovation niches», *British Food Journal*, 121, (3), 803-14. DOI 10.1108/BFJ-08-2018-0523.
- STIGLITZ, J. (2009), «The global crisis, social protection and jobs», *International labour review*, 148, (1-2), 1-13. DOI: 10.1111/j.1564-913X.2009.00046.x.
- TORRES, C.A. (2009), *Educación y globalización neoliberal*, Nueva York, Routledge.
- TZARNAS, S. y TZARNAS, C.D. (2015), «Publish or perish, and pay—The new paradigm of open-access journals», *Journal of surgical education*, 72, (2), 283-85. doi: 10.1016/j.jsurg.2014.09.006.
- VITTORIA, P. y MAYO, P. (2017), «The Florestan Fernandes School and the Pedagogy of the Landless Peasant Movement (STD) in Brazil: Dialogue with Rosana Fernandes», *Lifelong Lifewide Learning*, 13, (30), 78-92. DOI: 10.19241/lll.v13i30.53.
- WENGER, L., HAWKINS, L. y SEIFER, SD (2012), «Beca comprometida con la comunidad: coyunturas críticas en investigación, práctica y política», *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16, (1), 171-82.

Decolonitzant l'Educació de Persones Adultes des de l'Aprenentatge Servei basat en l'art

Auxiliadora Sales i Ciges, Universitat Jaume I



Aprenentatge situat i diversitat

El canvi en la concepció de l'educació de persones adultes des d'un enfocament intercultural i inclusiu exigeix ampliar la mirada i emfatitzar la resposta formativa potenciant el que és heterogeni enfront del que és homogeni, el que és diferent davant del que és similar, el que és divers davant de l'únic. Es tracta, en definitiva, de democratitzar l'educació tenint com a referència la diversitat, de manera que tothom tingui les mateixes oportunitats des de la flexibilitat en què sigui possible la diversificació no discriminatòria.

Des de la psicologia social ens arriba una idea que ens pot ajudar en aquest sentit: l'aprenentatge situat, com a revisió constructivista que supera la idea d'aprenentatge significatiu, més individualista i descontextualitzat. Ens apropa a l'imaginari de comunitat de pràctica, com la manera de socialitzar el coneixement i l'acció. Fer i conèixer, aprendre de manera situada, els uns dels altres, des de la participació, la cooperació i el lideratge compartit, amb una mirada més horitzontal i dialògica de l'aprenentatge i de la relació entre éssers humans (Sagástegui, 2004).



Imatge 1. Aprenem de manera situada. Espai d'Art Contemporani a Castelló

Entendre que aprenem de manera situada vol dir també que els coneixements són situats, com a maneres de transformar des del context, allò que som, sentim i experimentem (Walsh, 2013). Gràcies a les pedagogies feministes hem reconegut la qüestió transversal de perspectiva de gènere a diferents cultures, la mirada transgressora sobre les identitats i les orientacions de sexe, la relació que establim amb el nostre cos, la performativitat i l'emancipació de discursos racionals, intel·lectualitzats que marginen i menyspreen altres sabers intuïtius, locals i sensorials (Haraway, 1995).

L'educació en general i la de persones adultes en particular ens fa reflexionar sobre la possibilitat i la necessitat d'arribar a un equilibri entre igualtat i diversitat.

Allò que aprenem suposa una experiència que uneix les persones per sobre de les diferències de temps, lloc i intensitat, però no significa un pla idèntic per a tothom. L'aprenentatge respon a la diversitat cultural, per tant, l'educació es desenvolupa i té la raó de ser com a resposta democràtica i tolerant amb la pluralitat cultural. La formació rebuda es pot considerar com la base cultural compartida, però no ha de ser exactament igual per a tothom, pot tenir pluralitat interna, és a dir, s'ha de centrar en allò que ens uneix i ens pot unir, prenent perspectives dels altres. És un mitjà per ajudar a la igualtat d'oportunitats en el sentit que recull allò que és comú i bàsic de cada cultura, creant les condicions per a la igualtat social, mitjançant l'oferta per participar dels béns culturals. Això no vol dir que siga un programa tancat i prescriptiu sinó que ha de deixar un espai a la participació deliberativa dels seus participants.



Imatge 2. Projectes de treball intergeneracionals. CRA Benavites-Quart de les Valls

La formació de persones adultes entesa com la creació de projectes culturals compartits i de participació democràtica inclusiva recull el compromís de donar una resposta inclusiva a la diversitat. Això implica:

- Sensibilització de la comunitat educativa sobre allò diferent i sobre la necessitat d'educar en la diversitat.
- Compromís manifest sobre l'eliminació de discriminacions detectades, emfatitzant l'atenció educativa en les situacions de desavantatge.
- Atenció prioritària a les finalitats educatives i als condicionants del clima de treball, dels valors democràtics: cooperació, solidaritat, equitat, justícia, llibertat, diversitat, etc.
- Opció cultural, lingüística, religiosa, adequada al context i sempre respectuosa amb la pluralitat.
- Plantejament d'una orientació participativa, col·laborativa i democràtica a les estructures i dinàmiques de gestió i governança.

Aquest enfocament de la formació de les persones adultes respon a l'exigència ètica de tota societat democràtica de respecte als drets de tota la ciutadania i de la seua representativitat a la vida social i política.



Imatge 3. Seminari de Ciutadania Crítica. Universitat Jaume I

Reconeguem altres sabers: decolonitzem la nostra mirada

Si entenem l'aula com un espai d'aprenentatge situat i de representació de la realitat, podem analitzar quin tipus de procés d'ensenyament-aprenentatge s'hi desen-

volupa. Podem analitzar l'acte pedagògic des de les seues pedagogies invisibles (Acaso, 2012), per prendre consciència de quins són els elements i recursos que es posen en joc als espais de formació. Això vol dir que podem fer visible allò que queda invisible en els contextos educatius, per fer evidents les representacions que hem automatitzat i invisibilitzat (per la rutina) i així poder transformar-les.

Aquesta és la proposta que prenem de Maria Acaso (2012) per repensar l'espai de l'aula com un teatre, una escenografia que té un guió preestablert i que hi posa diferents personatges. D'aquesta manera, podem entendre que allò que s'ensenya i s'aprèn a una aula també és un sistema de representació que construeix una mirada determinada de la realitat, no és la realitat.

Els i les professionals de l'educació triem el punt de vista que adoptem quan ens situem en un espai i un acte pedagògic. A l'acte pedagògic es genera una narració, un relat sobre la realitat i l'escenifiquem per als altres. Si analitzem críticament com hem construït aquest relat, no només ens fem conscients de quins prejudicis tenim sobre qui és el diferent, qui és l'Altre. També podem generar un discurs de transformació, optimisme i empoderament per generar escenaris, pràctiques, activitat social que afavoreixin la interculturalitat i la inclusió, que reconguin la diversitat i generin nous relats personals i col·lectius de creixement i millora (Ellsworth, 2005).

En aquest sentit, hem de tenir en compte que fer visibles les pedagogies invisibles implica considerar cinc elements bàsics que cal tenir en compte a l'hora d'analitzar un context educatiu (Acaso, 2012):

- a) Violència simbòlica: l'acte pedagògic és un acte violent, on uns grups dominen els altres a través dels continguts, les categoritzacions, les normes invisibles per mantenir la seva situació de poder sense explícit el procés de dominació. La invisibilitat és una característica fonamental d'aquest tipus de violència. (Exemple: portar uniforme, estar hores asseguts, callar quan volem parlar).
- b) Currículum opac: és aquell que s'amaga en capes de funcionalitat i practicitat, més enllà de la violència simbòlica. Per exemple l'ús de la tarima per fer la classe: des del currículum ocult s'interpreta com el control visual com a panòptic per part del professorat; des del currículum opac, s'amaga aquesta idea violenta «estic aquí per poder veure't millor» sota la idea funcional que tots els estudiants veuen millor el professor («estic aquí perquè em puguis veure millor»).
- c) L'aprenentatge de l'absència: Es tracta del que aprenem del que no ens ensenyen. Aquelles coses que els docents donen per òbvies, que l'estudiant acaba oblidant i les institucions releguen de la memòria històrica. El que no s'hi inclou (conscient o inconscientment), les veus absents, els fets absents. Cal preguntar-se per les absències i qüestionar quina importància té allò que no s'està ensenyant, aquells llocs que ni tan sols han estat concebuts com a pedagògics.

- d) La direccionalitat: Té a veure amb com dissenyem el currículum, com el guió d'una pel·lícula segons qui la veuran, el nostre alumnat ideal. És un conjunt de coses que engegarem per representar aquest teatre de l'acte pedagògic, què volem explicar, com i per a qui està pensat.
- e) Performativitat: la manera com entenem la formació i la posem en acció fa que el cos reaccione i passen coses, ja que el llenguatge performa la realitat (Butler, 2007). Així doncs, la proposta formativa que generem tindrà un efecte performatiu tant en els i les formadores com en les persones adultes que hi participen, en funció de les expectatives que es transmetin i les interaccions positives que es propicien.

Aquesta anàlisi de les pedagogies invisibles forma part del procés de decolonitzar la nostra mirada com a formadors, però també de donar una perspectiva decolonial als continguts de la formació que s'ha construït històricament al sistema socioeconòmic productivista, neoliberal, heteropatriarcal i racista eurocèntric.

Decolonitzar la nostra mirada vol dir reconèixer altres sabers, rescatar el discurs dels grups subalterns, colonitzats, les epistemologies del sud. Boaventura de Sousa Santos (2019) apunta que aquest pensament que excedeix els paràmetres imperialistes i occidentals com a universals, dóna valor al coneixement negat i silenciats. Des d'aquesta mirada decolonial, les persones adultes passen a ser subjectes que creen coneixement, que representen el món com a seu i que tenen capacitat de transformar-lo mitjançant el diàleg de l'ecologia de sabers i el reconeixement del valor de la diversitat de sabers dels grups humans més allà del coneixement científic.



Imatge 4. Decolonitzar la mirada des d'una ecologia de sabers

Aquesta concepció transdisciplinària i col·laborativa impulsa la formació com un conèixer per fer, per innovar i repensar allò conegut, entrellaçant coneixement humanístic i científic en la línia del model ecològic per a una educació sostenible. Són pràctiques educatives transformadores basades en models interculturals inclusius inspirats en el marc teòric i ètic d'una pedagogia crítica per a l'acció social emancipadora (Freire, 1999; hooks, 2010).

Proposem espais híbrids de recerca i pràctica, recuperant la missió emancipadora de la formació, des d'enfocaments crítics i participatius de recerca i docència per a la millora comunitària, des de la participació ciutadana i la vinculació amb el territori (Fals Borda, 2017; Sales, Lozano i Escobedo, 2021).

L'art per a la transformació educativa i social

Atesa la capacitat de l'art per decolonitzar els sabers i de contribuir a generar una mirada pedagògica crítica, la formació de persones adultes es pot beneficiar del seu enorme poder de transformació personal i social i de la possibilitat d'emergència de múltiples vies d'intervenció educativa (Baches i Sierra, 2019; Martín, 2020; Sousa, 2021). La riquesa expressiva dels processos artístics permet plantejar infinits interrogants des d'altres llocs, altres lògiques i altres horitzons a partir de relacions rizomàtiques (Acaso i Megías, 2017; Eisner, 2004). D'aquesta manera, l'anàlisi de la participació sociocomunitària basada en les arts ens permet evidenciar com es faciliten les relacions horitzontals i igualitàries en un entramat social complex i sovint caòtic i connectat de múltiples maneres.



Imatge 5. no/w/here: valencia. Radical Geographics. Rogelio López Cuenca. IVAM

L'art com a experiència comunitària té la capacitat de crear ponts per al diàleg intercultural i actua com a pedagogia pública intercultural. La pràctica artística es pot considerar una forma d'indagació intel·lectual i imaginativa, i un lloc on dur a terme una investigació prou sòlida per aportar coneixements fiables, ben fonamentats i culturalment rellevants (Sullivan, 2005).



NÀRANG. GENEALOGIA DE UN SOUVENIR

IDEA DESTROYING MUROS

id

Amb la col·laboració i amb la col·laboració i amb el suport



GENERALITAT
VALENCIANA
Conselleria d'Educació,
Investigació i Cultura

TOTS
A UNA
VEU

CONSEJO DE
MAYORES DE
LA
COMUNIDAD
VALENCIANA

INSTITUT
DE CULTURA

MUSEU
de Belles Arts de València

cultura
resident
Programa d'activitats de cultura

DISPUTACIÓ
DE CASTELLÓ

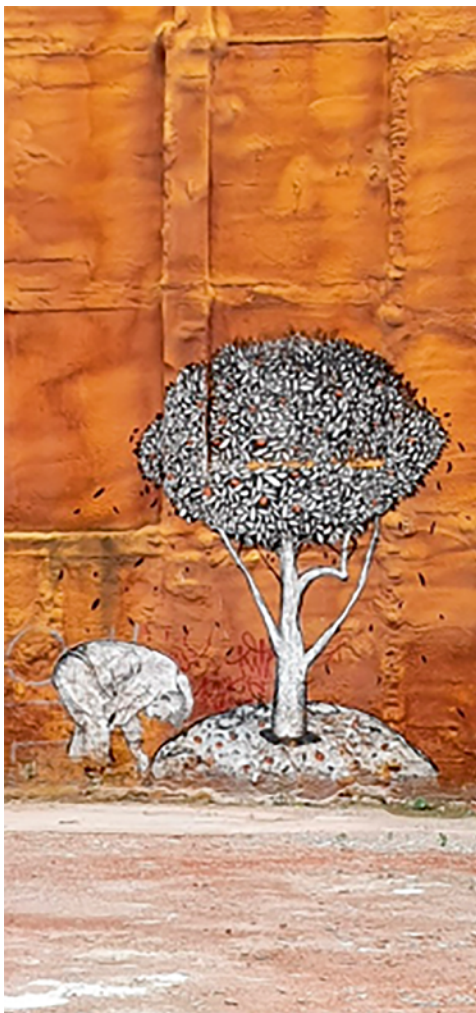
Conselleria de Cultura

Conselleria de Cultura

Imatge 6. Projecte Narang. Genealogia d'un souvenir. Col·lectiu ideadestroyingmuros. Decolonitzar la nostra mirada envers allò exòtic al nostre quotidià.

Aquesta visió de l'art des del compromís social entronca amb la idea d'artivisme i art comunitari, com a metodologia de formació i acció docent que implica una manera de ser i estar a la realitat, com un educador resilient, connectat profundament amb el context educatiu del qual formem part (Messías-Lema, 2018). Per tant, l'art es concep com un procés creatiu de caràcter reivindicatiu, capaç de requerir i institucionalitzar uns drets inexistents dels col·lectius en situació de risc i exclusió social. L'artivisme intenta desenvolupar una transformació social davant d'un problema que afecta la vida de les persones "amb l'objectiu d'aconseguir que se sentin i es vegen aquestes veus i aquestes cares fins aleshores invisibles i impotents" (Lippard, 2001, p. 57).

Els projectes d'artivismes són com a laboratoris artístics de participació ciutadana, crítics amb la vida i rutines quotidianes i, de manera no oficial però intuïtiva, pretenen defensar la idea dels processos d'aprenentatge artístic, la formació pedagògica de la ciutadania i la mediació cultural a els contextos artístics (Messias-Lema, 2018). De manera que l'artivisme té una funció educativa ja que integra l'individu en la construcció simbòlica de la realitat, convertint-lo en actor cultural i en la construcció dels espais i contextos col·lectius (Aladro-Vico, Jivkova-Semova i Bailey, 2018).



Imatge 7. Graffiti al barri del Carme, València

El treball amb el cos, amb el context, amb allò que ens pertany i ens competeix es converteix en radicalment polític, no només per la interpel·lació a la realitat, sinó per l'obertura de possibilitat de nous mons, com diria Judit Vidiella (2015). Des d'una perspectiva política transformadora, no es tractaria de fer un treball benpensant d'ensenyar a tolerar el diferent, sinó implicar-se en processos col·lectius d'aprenentatge en què es qüestioni l'ordre social dominant, que és aquest el que imposa aquestes diferències que se suposa han de ser tolerades. Davant d'un saber enciclopèdic, que passa per la lògica de l'acumulació, potser des de l'art es pot pensar en una educació que faça fallida l'ordre del discurs més que reforçar-lo. Una educació que estiga travessada per l'experiència, que aspire a construir, des del cos, espais de llibertat (Martínez, 2016).

Aprenentatge servei basat en l'art

Una proposta que hem desenvolupat des de la Universitat Jaume I en la formació de professionals de l'educació i que s'està generalitzant en diferents contextos educatius és l'aprenentatge servei, una metodologia que vincula l'aprenentatge amb el servei a la comunitat en una sola activitat ben articulada i coherent (Moliner i Sales, 2019). La seua essència se centra en donar resposta a necessitats reals de la societat, fer un servei d'utilitat i obtenir aprenentatges vinculats al currículum. Pretén impulsar la participació, organitzar processos de cooperació, prendre consciència del que s'ha viscut i buscar l'èxit del projecte, així com el reconeixement i la celebració. Facilita la col·laboració entre institucions i col·lectius socials i suposa una educació en valors a través de la seva pràctica, afavorir el compromís cívic i fer servir el coneixement com una eina de la millora de la qualitat de vida. Els estudis realitzats sobre les potencialitats d'aquesta metodologia conclouen que desenvolupa habilitats per treballar en equip, aprèn a aprendre, treballar les relacions intergeneracionals i desenvolupar sentiments de pertinença a la comunitat. Promou la participació activa, responsable i crítica de tots els agents socioeducatius implicats en les activitats empreses, ja que parteixen de l'anàlisi de les necessitats reals detectades i propostes de solució que hi involucren (Puig et al., 2006).

A les característiques i avantatges de l'Aprenentatge Servei s'afegeixen les potencialitats d'aprendre a través de l'art, inspirat en els treballs previs de Jové, Betrián, Ayuso i Vicens (2013), que proposen utilitzar l'experiència artística com a eina de coneixement i interpretació i transformació del context d'intervenció. El repte de coordinar projectes basats en l'art per a la formació de professionals de l'educació es concreta en la col·laboració entre educadors i artistes que ajuden a vincular l'acció educativa amb l'experiència artística a les diferents fases dels projectes. A l'inici, plantejant les possibilitats transformatives de l'art, en la planificació de l'acció per pensar-la des de l'experiència i el llenguatge estètic i al final, per difondre els projectes realitzats (Acaso y Megías, 2017).



Imatge 8. Seminari del col·lectiu ideadestroyingmuros per a Orientadores

És una forma de millorar el que fem i generar processos creatius (Jové, 2009), entesos com a processos col·laboratius que incorporen les contribucions de diferents actors, cadascun dels quals participa de forma única en el desenvolupament de les idees (Clapp, 2018, 17). Per això, cal que els docents en el procés creatiu trenquen amb la tendència a afavorir certes capacitats cognitives, trets de caràcter i destreses per sobre d'altres, i que, alhora, trenquen amb les cultures de poder que perpetuen els plantejaments tradicionals i individualistes de la creativitat i de l'art.



Imatge 9. Seminari de Glòria Jové al Museu de Belles Arts, Castelló

Així, doncs, una qüestió important que sorgeix en aquests projectes és: com treballar per evitar l'exclusió sense caure en un discurs dominador? Ens hem de plantejar projectes formatius que qüestionen els sabers instituïts, que promoguen una nova mirada sobre els discursos i subjectivitats que ens envolten, des d'una altra perspectiva que estranyi el quotidià, de manera que es desencadene un procés de crisi que pugui desembocar a la construcció col·lectiva de nous coneixements.



Imatge 11. Alfabet emocional elaborat al taller d'educació intercultural

Cal que les propostes estiguen situades. A l'hora de plantejar un treball col·laboratiu, en què inevitablement la incertesa cobra una presència, la col·laboració exigeix permeabilitat, que les accions educatives siguin receptives a allò espontani, a què allò inesperat pugui ser recollit com a salvaguarda de la potencialitat transformadora del fet educatiu. No es tracta de formar treballadors creatius, flexibles, adaptables i innovadors per a les societats del segle XXI, sinó que l'art actue com a detonant de nous imaginaris i processos cognitius que fomenten una educació integral per a una ciutadania crítica (Álvarez, 2016).

Apodem per processos formatius que es vinculen al territori a través del servei comunitari, donant la possibilitat que s'estableixi un diàleg obert sobre els esdeveniments socials de la nostra realitat cultural, digital, social, econòmica i contemporània (Correa, Aberasturi i Gutierrez-Cabello, 2020). Al mateix temps que aquest procés educatiu es conjuguen ètica i estètica des de l'equitat i la participació d'una banda, i la disrupció del normatiu, l'espai democràtic de trobada i la capacitat de transformació, de l'altra.

Ens agradaria acabar connectant aquesta proposta d'Aprenentatge Servei basat en l'art amb una pedagogia nòmada que, com assenyala poèticament Catherine Walsh (2013) aposta per:

Obrir esquerdes i provocar aprenentatges, desaprenentatges i reaprenentatges, despreniments i nous enganxaments, pedagogies que pretenen plantar llavors

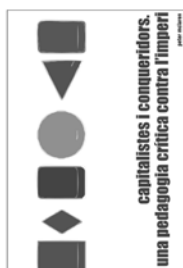
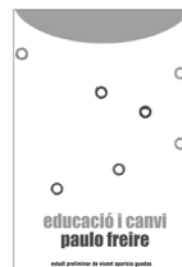
no dogmes o doctrines, aclarir i embolicar camins, i fer caminar horitzons de teoritzar, pensar, fer, ser, estar, sentir, mirar i escoltar ...cap a allò decolonial. (p. 67).

Referències bibliogràfiques

- ACASO, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata.
- ACASO, M. y MEGÍAS, C. (2017). *Art thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- ALADRO-VICO, E., JIVKOVA-SEMOVA, D. y BAILEY, O. (2018). Artivismo: un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora. *Comunicar*, 57 (XXVI), 9-18.
- ÁLVAREZ, M. (2016). En la encrucijada: las potencialidades y los desafíos de la investigación de acompañamiento en procesos colaborativos entre la escuela y el museo. En P. Martínez (Coord.) *No sabíamos lo que hacíamos. Lecturas sobre una educación situada*. (pp. 195-201). Madrid: Centro de Arte 2 de Mayo.
- BUTLER, J (2007), *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona: Paidós.
- CLAPP, E. P. (2018). *La creatividad como proceso participativo y distribuido. Implicación en las aulas*. Madrid: Narcea.
- CORREA, J.M., ABERASTURI, E. y GUTIÉRREZ-CABELLO, A. (2020). El aprender de los docentes de infantil y primaria desde el nomadismo y el no-saber En F. HERNÁNDEZ, E. ABERASTURI, J.M. SANCHO, y J.M. CORREA (Eds.) *Cómo aprenden los docentes. Tránsito entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. (pp. 229-238). Barcelona: Octaedro.
- DEWEY, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- EISNER, E. (2004). El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Barcelona: Paidós.
- ELLSWORTH, E. (2005). Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad. Madrid: Akal.
- FALS BORDA, O. (2017). Participación y democratización del conocimiento: Un análisis desde las metodologías participativas. Conferencia en Congreso ARNA 2017 (Action Research Network of the Americas). Cartagena, Colombia.
- FREIRE, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- GARCÉS, M. (2010). Dar que pensar. Sobre la necesidad política de nuevos espacios de aprendizaje. En Espai en Blanc (Eds.) *El combate del pensamiento*. (pp. 77-78). Barcelona: Bellaterra Edicions.
- GARCÍA MORALES, C. (2017). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *Arte y Sociedad Revista de investigación*, 1, 1-12.
- HARAWAY, D.J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

- HOOKS, b (2010) *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. London: Routledge
- JOVÉ, G.; BETRIÁN, E.; AYUSO, H. y VINCENS, L. (2013). “Artistry” en formación de maestros y la docencia como arte. *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio Internacional*, Barcelona.
- LIPPARD, L. (2001). Mirando alrededor: Dónde estamos y dónde podríamos estar. En P. Blanco et al. (Eds.). *Modos de hacer: Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- LÓPEZ-GANET, T. (2021). Transformando la educación desde el antirracismo, los feminismos negros y la comunidad afro por medio de las artes. *Observar*, 15, 84-103.
- MESÍAS-LEMA, J.M. (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar*, vol. XXVI, núm. 57, 18-34.
- MOLINER, O. y SALES, A. (2019). ¡Con Mucho Arte! Intervención Psicopedagógica para la Justicia Social desde la Transformación Socioeducativa, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 33-47.
- PUIG, J. M. y PALOS, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- SAGÁSTEGUI, D. (2004). Una apuesta por la cultura: El aprendizaje situado. *Sinéctica*, 24, 30-39.
- SALES, A., LOZANO, M., y ESCOBEDO-PEIRO, P. (2021). Transformar la educación inclusiva: Elementos clave para la movilización del conocimiento desde la investigación educativa. *Education Policy Analysis Archives*, 29(116)
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Trotta.
- SAURA PÉREZ, A. (mayo, 2018). ARTEspacios UAM: Educación artística para la justicia social. En F. J. Murillo (Coord.) *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación*. (pp. 73-76). Madrid: RILME.
- SULLIVAN, G. (2005). *Art Practice as Research*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- VIDIELLA, J. (2006). Performatividad y poder. Políticas de representación e identidad: Corporización y performance. *Revista DCO*, 7, 6-8.
- WALSH, C. (Ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Vol. I). Ecuador: Abya-yala.

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

Els objectius de desenvolupament sostenible i la universitat com a eines de resistència i transformació per a les dones Khmer Krom

Julia Haba Osca IPRODES/Dept. Filologia Anglesa i Alemanya, Universitat de València



1. Resistència i transformació per a combatre la desigualtat de gènere

Als anys seixanta del segle xx, als Estats Units, grups pacifistes estudiantils, antiracistes i partits d'esquerra van confluïr en el que es va anomenar la nova esquerra. Entre les seves files es trobaven feministes que participaven activament al moviment d'alliberament de les dones i en la lluita pels drets civils (Gill i Scharff, 2011). Es tractava d'un incipient feminisme social que, de la mà de algunes professores universitàries amb experiència militant, començava a abocar els seus continguts dins de l'acadèmia i a obrir nous espais on les aspiracions feministes tinguessin cabuda¹ (Alcoff i Potter, 1993; Friedan, 2017; Campagnoli, 2018).

A Espanya, les llargues raneres del franquisme feien una mica més lenta l'evolució del moviment feminista. Si bé la pervivència d'institucions com la secció femenina de la falange no regien en el seu afany per mantenir un control ideològic sobre les dones, existien ja publicacions que començaven a incloure textos compromesos amb els ideals feministes (Castañeda, 2019). De fet, seria *Indicació Feminista*, la revista fundada l'any 1976 per Lidia Falcón, el primer mitjà d'expressió pròpia i una de les fites fundacionals d'un moviment feminista espanyol que, igual que les associacions de dones universitàries dels anys setanta i els partits polítics del moment, es trobaven en plena transició i existien a la clandestinitat (Haba-Osca i Simó, 2021).

No obstant això, les expectatives que les dones militants havien dipositat a les forces de l'esquerra, fent essencial la seva proclama que «allò personal és polític», es veuran defraudades per un model de transició democràtica excessivament basat en el consens (Guzmán i Pérez, 2005; Harding, 2008). El pacte democràtic rebaixa les reivindicacions del feminisme que, escaldades per la seva doble militància, van entendre que la lluita per la igualtat política i social de les dones era un camí per emprendre en solitari, i que calia començar des de la base, amb una orientació pedagògica gairebé pueril encaminada a explicar què era allò de la igualtat. Tal com explica Murillo de la Vega (2014)², ex-secretària de Estat d'Igualtat, membre del Comitè Antidiscriminació de la Dona (CEDAW) de les Nacions Unides i professora de sociologia a la Universitat de Salamanca:

[Les feministes] van començar definint i concretant [...] la igualtat, [...] una cosa que no existia anteriorment. Per exemple, el dret a una maternitat amb una baixa absoluta per a les empreses o el dret al

¹ Els inicis de la segona onada feminista als Estats Units ve de la mà de Betty Friedan i la seva obra *Feminine Mystique* (1963), la qual revela les frustracions de les dones americanes blanques, heterosexuales i de classe mitjana, sense possibilitats de desenvolupar les seves carreres i atrapades a l'àmbit domèstic/familiar. A partir d'aquest instant es continuaran els esforços per lluitar pels drets de les dones en tots els àmbits, però amb un èmfasi focal en la reproducció, l'experiència de la dona i la celebració de les diferències sexuals i no com a mitjà d'opressió.

² Disponible a: <https://www.youtube.com/watch?v=sVA2UNBeeFk&t=9s>

³ Una lectura absolutament imprescindible és l'obra d'Elaine Showalter, *A Literature of Their Own* (1977), en què es destaca totes aquelles autores eclipsades a causa de la seva condició de dona. L'obra promou una crítica feminista conscient de la quantitat de dones lectores com una "ginocrítica" (*gynocritics*, en anglès), preocupant-se per les escriptores ignorades.

permís de paternitat. I [van definir també] la discriminació, que és simplement prendre nota de on són les desigualtats. Com, per exemple, que només hi ha un 13% de dones catedràtiques a Espanya, o que la primera catedràtica de ginecologia va ser l'any 2006 o que només hi ha tres dones a la Real Acadèmia de la Llengua...

En les darreres dècades, la tasca crítica duta a terme pel feminisme ha evidenciat estratègies patriarcals que, sota l'aparença d'igualitàries, continuen menyscabant la vida de les dones, fins i tot de les generacions més joves (Sanz, 2005; Beard, 2018; Alario, 2021; Solnit, 2015; Blázquez, 2008). Si bé són innegables els èxits assolits, des de la seva vocació més pràctica i l'accés a l'educació superior, el mercat laboral ha fet un gir copernicà a l'experiència de les dones. Les investigacions de les dones científiques han posat sota la llum biaixos androcèntrics que, des de les ciències exactes, emigren a les ciències socials i, de aquestes, als imaginaris i comportaments de la societat (Fernández, 2008; Bartra, 2010; Arrieta, 2018). Amb això es contribueix a fer un pertinent escrutini del coneixement científic i de la seva presumpta i inherent neutralitat hereva del dualisme d'occident present a la base del nostre pensament; això és, la ciència i els sabers tradicionals, la raó i el sentiment, l'home i la dona (Fabri, 2013; Baeta, 2016; Peredo i Haba-Osca, 2022).

Per això, la crítica literària sorgida a la dècada dels setanta va resultar crucial a l'anàlisi de la problemàtica del subjecte femení en obres paradigmàtiques com *Thinking About Women* (1969), de Mary Ellmann; *The Female Eunuch* (1970), de Germaine Greer; *Patriarchal Attitudes* (1970), d'Eva Figs i *The Dialectic of Sex* (1970), de Shulamith Firestone. Particularment destacada és l'obra *Sexual Politics* (1970), de Kate Millet, ja que va ser capaç de capgirar el més prestigiós cànon masculí de la literatura anglesa, enrojolant escriptors com Henry Miller o James Duncan Lawrence, que insistien en una construcció de la dona des de les fantasies masculines. Aquestes precursors de la nova literatura van instaurar un clima intel·lectual de controvèrsia que va anar avançant des del marginal fins al legítim i des del món anglosaxó a la resta d'Europa (Keller, 1989; Martino i Bruzzese, 2000).

La convivència de la teoria crítica feminista i la militància social va anar re-fermant un corpus de coneixement que, a finals del segle xx, entra definitivament a la acadèmia³ (Martínez, 2018; Marrero, 2019). Adoptada com a transversal respecte a altres corrents de pensament de caràcter també reivindicatiu, el corrent de gènere va tenir entre els seus encerts la definició de categories d'anàlisi com la de patriarcat o gènere, instruments indispensables per a tota pràctica institucional que es preï igualitària. (Sánchez, 2011). Democratitzar els espais implica també aplicar plantejaments epistemològics adequats i metodologies que incorporin les subjectivitats de cada dinàmica social (Villar et al., 2016; Morga-

de, 2017), desterrant així, almenys a un nivell analític, el mite de l'objectivitat del pensament androcèntric.

Així, la proliferació de dones en els diferents àmbits professionals i acadèmics ha permès a la teoria feminista anar conquerint l'àmbit públic en donar testimoni amb la seva experiència a les relacions de poder que defineixen el gènere i les estructures socials que consoliden la desigualtat. Hereves de la idea de la cura com tasca pròpia, gairebé natural, de l'univers femení, gènere i temps s'erigeixen en parella de fet mutuament acceptada pels rigors d'un i altre cònjuge conceptual (Lynch, 2010; Emcke, 2018). Per això, les polítiques de conciliació de la vida laboral i personal s'han forjat amb l'objectiu d'equilibrar els mandats de gènere a aquests dos universos històricament contraposats: el privat domèstic i el públic productiu⁴ (Villar i Obiol, 2018).

Actualment, les epistemologies feministes es troben davant d'altres enemics. Tal com reflecteix l'obra *El substrat cultural de la violència de gènere* (2010), de Ángeles de la Concha, la violència de gènere ha adoptat múltiples formes, unes més visibles que altres, sent les menys visibles aquelles embolicades en discursos de distinta índole: científica, moral, psicològica o artística, activament operants en el si de la cultura. Es tracta de representacions que fan que tolerem, d'alguna manera o que estiguem habituades a acceptar una violència simbòlica que facilita i precedeix un grau de violència que només ens espanta quan la veiem materialitzada físicament (Castro, 2021). De fet, l'autoanomenat post-feminisme planteja un discurs emancipador i una nova feminitat normativa vinculada a pràctiques de reconstrucció estètica emparat per la ideologia del sistema capitalista neoliberal. Aquest paradigma renuncia a la lluita contra la cultura patriarcal i contra el discurs dels mitjans de masses, validant en les dones més joves el tradicional imaginari eròtic dels homes (Pacheco-Salazar, 2020). Per això, la literatura, l'art, el cinema, la publicitat, els videojocs i els mitjans de comunicació, en general, són íntimament persuasius per la seducció de les seves representacions i per la incessant circulació dels models que proposen (Manzo i Minello, 2020).

Com hem pretès mostrar en aquesta breu introducció, el feminisme i totes les seves reivindicacions històriques segueixen de plena actualitat perquè, malgrat els inqüestionables avanços pel que fa a la igualtat entre homes i dones respecte, en la seva acceptació social i en la bolcada institucional també assistim a salvatges retrocessos que, com l'anunciada reforma de la llei de l'avortament, ens enfronten de nou als fantasmes més temuts de la nostra història recent (Verdeguer i Obiol-Francès, 2021) o la dificultat de desmantellar concepcions seculars, encunyades en estereotips sexuals i de gènere que han configurat opressives nocions d'identitat (Martínez-Carrasco i Villanueva-Jordán, 2022).

Per això, col·lectius de dones de llarg a llarg del planeta, entre els que es troben les dones de l'ètnia Khmer Krom, coincideixen que, a ple segle XXI, la bretxa de gènere quant a drets formals i substantius de les dones es manté en major o menor grau

⁴ Una altra obra fonamental és de la poeta nord-americana Adrienne Rich, *Nacemos de mujer: la maternidad como experiencia e institución* (1976). L'obra analitza la disparitat existent entre l'exaltació maternal en el discurs social i com la realitat en la vida quotidiana de las dones-mares desapareix, per que per a la dona-mare la seva condició tan sols té inconvenients. En altres paraules, la maternitat s'empra com a pretext d'exclusió (social, laboral, creativa, etc.).

en totes les seves formes, cosa que afecta la seva autonomia, benestar, salut i qualitat de vida (Haba-Osca, 2017). Així, malgrat els diferents instruments de protecció dels Drets Humans, les dones segueixen trobant-se en situacions de subordinació, submissió i opressió que disten, i molt, del reconeixement formal de la igualtat entre les persones (Valcárcel, 2014). Amb la qüestió de la dona com a teló de fons, l'any 2015 els Estats Membres de les Nacions Unides van aprovar un prometedor pla d'acció per promoure la sostenibilitat i la ciutadania global fins a l'any 2030, un pla conegut com a Agenda 2030 per al Desenvolupament Sostenible. Aquest marc integra 17 Objectius del Desenvolupament Sostenible (ODS), amb l'objectiu de cobrir tots els aspectes de la sostenibilitat a través de diverses metes, identificades com a objectius a complir per el final de la tercera dècada del segle XXI.

2. 17 Objectius per a (intentar) transformar el món quan ets dona al Sud-est asiàtic

L'any 2015, els països inclosos com a Estats Membres a l'ONU van coincidir en la necessitat d'un finançament integral per al desenvolupament, consolidant així els Objectius de Desenvolupament del Mil·lenni (ODM) elaborats l'any 2000 que se centaven principalment a els següents vuit aspectes: (1) la reducció de la pobresa extrema i la fam; (2) l'accés a una educació bàsica per a tothom; (3) el foment de la igualtat d'oportunitats per a l'home i la dona; (4) la reducció de la mortalitat infantil; (5) millorar la salut en la maternitat; (6) avançar en la lluita contra el VIH i altres malalties; (7) assegurar un medi ambient sa i segur; i, (8) aconseguir una societat global per al desenvolupament. Per això, a l'etapa final d'un procés de negociació que va durar més de dos anys, i comptant amb una participació sense precedents de la societat civil, el 2 d'agost del 2015 els governs van acordar per consens aconseguir un nou acord mundial (Brunold i Esteban-Fonollosa, 2022).

El document, anomenat «Transformant el nostre món: l'Agenda 2030 per al desenvolupament sostenible», es va projectar per als quinze anys següents i va suposar tota una oportunitat perquè els països i societats emprenguessin un nou camí amb el millorar la vida de les persones, sense deixar ningú enrere. L'ambiciosa Agenda 2030, establerta per les Nacions Unides, assenyalava disset objectius de la humanitat, denominats Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS). Es tracta de 17 objectius i 169 metes, entre els quals destaquen els objectius relacionats amb l'eliminació de la pobresa, la lluita contra les desigualtats socials i en favor d'una sana relació amb la Natura: la fi de la pobresa (Objectiu 1); fam zero (Objectiu 2); salut i benestar (Objectiu 3); educació de qualitat (Objectiu 4); igualtat de gènere (Objectiu 5); aigua neta i sanejament (Objectiu 6); energia accessible i no contaminant (Objectiu 7); treball decent i creixement econòmic (Objectiu 8); indústria, innovació i infraestructura (Objectiu 9); reducció de desigualtats (Objectiu 10); ciutats i comunitats sostenibles

(Objectiu 11); producció i consum responsables (Objectiu 12), acció pel clima (Objectiu 13); vida submarina (Objectiu 14); vida d'ecosistemes terrestres (Objectiu 15); pau, justícia i institucions sòlides (Objectiu 17) i l'aliança per assolir aquests objectius (Objectiu 17). Sens dubte, es tracta d'una empresa colossal que exigeix grans esforços, ja que requereix una intensa tasca transformadora que revisi a fons l'*statu quo* vigent si es pretén aconseguir (Artigas, 2015; Haba-Osca i Castelló-Cogollos, 2021).

Per impulsar compromisos específics al voltant de la consecució de l'ODS 5 darrere de la igualtat de gènere, els drets de les dones i el seu empoderament al centre de l'agenda mundial, ONU Dones, l'organització de les Nacions Unides que desenvolupa programes, polítiques i normes per defensar els drets humans de les dones i garantir que totes les dones i les nenes arribin el seu ple potencial, va organitzar la denominada «Reunió de líders mundials sobre igualtat de gènere i empoderament de les dones: Un compromís d'acció», celebrada el 27 de setembre de 2015 a la seu de les Nacions Unides a Nova York. A l'assemblea esmentada, es va desenvolupar un pla d'acció específic per impulsar societats pacífiques, justes i inclusives, exigint paral·lelament la participació de tots els països, parts interessades i altres individus, així com fites amb sensibilitat de gènere vinculades als altres objectius. La igualtat de gènere no només és un dret humà fonamental, sinó que és un dels fonaments essencials per construir un món pròsper i sostenible. Les dones i les nenes representen la meitat de la població mundial i també, per tant, la meitat de la seva població potencial.

No obstant això, la desigualtat de gènere persisteix a tot el món i provoca l'estancament del progrés social. L'any 2014, 143 països tenien garantida jurídicament la igualtat entre homes i dones, mentre que 52 no hi havia contret aquest important compromís (Van der Have i Rubalcaba, 2016). Aconseguir la igualtat de gènere i empoderar les dones i les nenes és molt important, però encara hi ha moltes dificultats: les lleis i les normes socials discriminatòries continuen sent generalitzades, les dones segueixen estant poc representades a tots els nivells de lideratge polític i una de cada cinc dones i nenes entre 15 i 49 anys afirma haver patit violència sexual o física a les mans de la seva parella en un període comprès en els darrers dotze mesos (Eichler i Schwarz, 2019). A més, segons un dels darrers informes facilitats per l'ONU⁵, els efectes derivats de la pandèmia de la COVID-19 podrien revertir els escassos èxits que s'han assolit fins a la data en matèria d'igualtat de gènere i drets de les dones.

Així, s'ha manifestat en repetides ocasions com el brot de coronavirus ha agreujat les desigualtats de gènere existents, des de la salut i l'economia fins la seguretat i la protecció social. A l'àmbit sanitari, les dones van exercir un paper desproporcionat en la resposta al virus, tant com a treballadores sanitàries a primera línia com a cuidadores a la llar. El treball de cures no remunerat de les dones va augmentar de manera significativa com a conseqüència del tancament de les escoles i l'augment de les necessitats de les persones dependents, malaltes i/o ancianes. Així mateix, les do-

⁵ Veieu: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_on_covid_impact_on_women_9_apr_2020_updated.pdf

nes es van veure més afectades pels efectes econòmics de la COVID-19: prop del 60% de les dones a nivell mundial segueix treballant en l'anomenada economia informal, cosa que les exposa encara més a caure a la pobresa. Finalment, des de la pandèmia s'han manifestat augments considerables de violència contra les dones i les nenes. De fet, arran de les mesures del confinament, moltes vides s'han trobat atrapades a casa amb els abusadors i amb serioses dificultats per accedir a serveis bàsics de prevenció i atenció a la violència domèstica.

Les dones no només han estat les més afectades per aquesta pandèmia, sinó que també són la columna vertebral de la recuperació a les comunitats. Per això, posar a les dones i les nenes al centre de les economies donarà lloc, fonamentalment, a millors resultats de desenvolupament més sostenibles per a tots, donarà suport a una recuperació més ràpida i encarrilarà el món per assolir els Objectius de Desenvolupament Sostenible. Això comporta:

1. Incloure les dones i les organitzacions de dones en la presa de decisions.
2. Transformar les desigualtats en la feina de cures no remunerada a una nova economia de cures inclusiva que funcioni per a tothom.
3. Dissenyar plans socioeconòmics amb un enfocament intencionat sobre les vides i els futurs de les dones i les nenes.

Per això, es va establir un grup expert interinstitucional, en què ONU Dones va contribuir merament com a entitat observadora, per elaborar els indicadors del progrés aconseguit. La proposta, que s'inclou a continuació (taula 1), es va presentar per a la seva aprovació a la Comissió d'Estadístiques en el seu 47è període de sessions, el març del 2016.

Taula 1. Metes de l'ODS 5: Igualtat de gènere

5.1.	Posar fi a totes les formes de discriminació contra totes les dones i les nenes a tot el món
5.2.	Eliminar totes les formes de violència contra totes les dones i les nenes en els àmbits públic i privat, incloses la tracta i l'explotació sexual i altres tipus d'explotació
5.3.	Eliminar totes les pràctiques nocives, com el matrimoni infantil, precoç i forçat i la mutilació genital femenina
5.4.	Reconèixer i valorar les cures i el treball domèstic no remunerats mitjançant serveis públics, infraestructures i polítiques de protecció social, i promovent la responsabilitat compartida a la llar i la família, segons escaigui a cada país
5.5.	Assegurar la participació plena i efectiva de les dones i la igualtat d'oportunitats de lideratge a tots nivells decisoris a la vida política, econòmica i pública

5.6.	Assegurar l'accés universal a la salut sexual i reproductiva i els drets reproductius segons allò acordat de conformitat amb el Programa d'Acció de la Conferència Internacional sobre la Població i el Desenvolupament, la Plataforma d'Acció de Beijing i els documents finals de les vostres conferències d'examen
5.a.	Emprendre reformes que atorguin a les dones igualtat de drets als recursos econòmics, així com accés a la propietat i al control de la terra i altres tipus de béns, els serveis financers, l'herència i els recursos naturals, de conformitat amb les lleis nacionals
5.b.	Millorar l'ús de la tecnologia instrumental, en particular la tecnologia de la informació i les comunicacions, per promoure l'apoderament de les dones
5.c.	Aprovar i enfortir polítiques encertades i lleis aplicables per promoure la igualtat de gènere i l'apoderament de totes les dones i les nenes a tots els nivells

Font: Kollanyi, M.; Harcsa, I.; Redei, M. i Ekes, I. (1996).

Tot el que hem exposat anteriorment han brindat una oportunitat sense precedents per prendre mesures que compensin les desigualtats tradicionals presents a nombroses àrees de les vides de les dones i per construir un món més just i resili-ent. Des d'ONU-Dones s'ha desenvolupat una resposta ràpida i específica per mitigar l'impacte de la crisi sanitària i econòmica mundial sobre les dones i nenes, així com per garantir que la recuperació a llarg termini les beneficiï. Per això, s'han centrat en cinc prioritats: (i) Mitigar i reduir la violència de gènere, inclosa la violència domèstica; (ii) Promoure que la protecció social i els paquets d'estímul econòmic serveixin les dones i les nenes; (iii) Fomentar que les persones donin suport i practiquin el repartiment equitatiu del treball de cures; (iv) Promoure que les dones i les nenes liderin i participin en la planificació i la presa de decisions; (v) Garantir que les dades i mecanismes de coordinació incloguin la perspectiva de gènere.

En aquest sentit, el propòsit d'aquest article que presentem és retratar com els Objectius del Desenvolupament Sostenible entronquen directament amb les reivindicacions i necessitats històriques dels col·lectius de dones, concretament de l'ètnia Khmer Krom al sud de Vietnam, tant en la seva dimensió individual com a col·lectiva, per apostar per panoràmiques interculturals i multidisciplinars que promoguin la participació social plena de les dones en condicions de igualtat i el control dels recursos, tant materials com intel·lectuals, que les permeti accedir als tres tipus principals de poder (Friedan, 2017): poder social, és a dir, accés a la base de riquesa productiva; poder polític, és a dir, l'accés de les dones al procés de presa de decisions, sobretot de les que afecten al seu propi futur; i poder psicològic, entès en el sentit de potencialitat i capacitat individual. Tots tres poders, presents a l'espai d'educació superior Truong Dai Hoc Trà Vinh.

3. Apoderar a les dones Khmer Krom a través dels Objectius de Desenvolupament Sostenible i l'aprenentatge al llarg de la vida – es pot?

L'Educació per al Desenvolupament i la Ciutadania Global té com a objectiu impulsar pràctiques que possibilitin el desenvolupament d'una ciutadania activa, des de la problematització de les maneres de pensar dominants al qüestionament dels maneres hegemòniques d'educar. La complexa i deteriorada situació actual, a nivell social i ecològic, fa necessari crear espais de trobada on diferents agents educatius i científics puguin reflexionar sobre les seves pràctiques formatives i investigadores per tal de poder fer front a l'ordre social dominant i facilitar, així, la transformació de la realitat social. En aquest context, diversos col·lectius de dones —entre les que destaquen les dones Khmer Krom— han denunciat, evidenciat i polititzat la realitat i les necessitats específiques de les dones a la seva intersecció amb múltiples formes de discriminació (gènere, classe social, origen ètnic, estatus socioeconòmic, diversitat funcional, orientació sexual, etc.), demanant una re-definició, lliure de tints andro- i etnocèntrics, de la posició de les dones tant a l'esfera pública com a la esfera privada (OMCI, 2020). Per tant, la nostra particular contribució pretén sumar-se al plantejament necessari d'una mirada crítica que contribueixi a reduir les desigualtats socials creixents per mitjà de la creació d'una investigació reflexiva sobre el sistema d'aquestes desigualtats, ja siguin polítiques, socials o culturals.

Partint d'aquesta concepció, ja es va presentar una experiència pilot (Haba-Osca, 2022) a on es presentava a un capítol com s'havia intentat demanar a les dones Khmer Krom si tots els esforços a través dels estudis d'educació superior en la universitat de Trà Vinh havien aconseguit millorar les seves vides. Per això, es va contactar amb el màxim nombre de dones amb la finalitat d'analitzar la seua situació actual i com ha impactat —o no— l'aprenentatge al llarg de la vida en matèria d'igualtat de gènere. La primera incògnita sortia qüestionant-se les possibilitats reals de la intersecció de l'Educació per al Desenvolupament i la Ciutadania Global amb les diverses realitats polítiques que ens engloben, posant èmfasi a les epistemologies feministes. És a dir, arriba a les dones Khmer Krom de Trà Vinh tota la formació teòrica en matèria d'igualtat de gènere? El segon apartat de les nostres recerques aposta per buscar les contribucions amb un marcat caràcter social per a la consecució del foment de la igualtat de gènere, o en altres paraules: com es transforma la teoria que els hi ensenyem a les aules universitàries en el dia a dia de les dones Khmer Krom? És útil la formació que reben per a les seves vides quotidianes? Com els hi afecta? Canvia alguna cosa? I el tercer aspecte de la nostra recerca actual reflecteix el valor del capital cultural amb un eix vertebrador comú: l'apoderament de les dones a través dels ODS. és a dir, és pot vincular el seu llegat cultural al seu alliberament feminista? O han de deixar de ser Khmer Krom per a alliberar-se?

El gran problema és que totes les nostres investigacions no recopilen prou informació i les aportacions aconseguïdes són insuficients per a qualsevol estudi rigorós (7 dones entrevistades durant el curs 2021-2022). Però no obstant les dones entrevistades coincideixen que, en ple segle XXI, la bretxa de gènere quant a drets formals i substantius de les dones Khmer Krom es mantenen en major o menor grau en totes les seves formes, cosa que afecta la seva autonomia, benestar, salut i qualitat de vida. Així, malgrat els diferents instruments de protecció dels Drets Humans, les Khmer Krom de la província de Trà Vinh segueixen trobant-se en situacions de subordinació, submissió i opressió que disten, i molt, del reconeixement formal de la igualtat entre les persones del que tant es parla a la seva universitat local.

Per això, i com hem apuntat anteriorment, el propòsit principal hi perseguim per al futur curs 2025-2026 és retratar com els Objectius del Desenvolupament Sostenible entronquen directament amb les reivindicacions i necessitats històriques dels col·lectius de dones, tant en la seva dimensió individual com col·lectiva, per apostar per panoràmiques interculturals i multidisciplinàries que promoguin la participació social plena de les dones Khmer Krom en condicions d'igualtat i el control dels recursos (materials i intel·lectuals) que els permeti accedir als tres tipus principals de capital: polític, social i cultural. Considerem que les set contribucions d'aquestes dones són especialment empoderadores atès que destaquen el poder de l'aprenentatge al llarg de tota la vida i les possibilitats de transformació per a les seves vides que si té l'Agenda 2030⁶.

Referències bibliogràfiques

- ALARIO, M. (2021). *Política Sexual de la Pornografía. Sexo, desigualdad, violencia*. Càtedra.
- ALCOFF, L. i POTTER, E. (1993). *Feminist Epistemologies*. Routledge.
- ARRIETA, T. (2018). Sobre el pensamiento feminista y la ciencia. *Letras*, 89(139), 51-78.
- ARTIGAS, B. (2015). *La contribución de la universidad al desarrollo humano, bienestar y ciudadanía global: una mirada cualitativa* [Tesis doctoral inédita]. Universitat de les Illes Balears.
- BAETA, M. (2016). Misoginia en el mundo científico: cultura androcentrista. *Revista Estudios Culturales*, 8(15), 71-83.
- BARTRA, E. (2010). Acerca de la investigación y la metodología feminista en N. Blázquez, F. Flores i M. Ríos (Coords.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 67-78). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM.
- BEARD, M. (2018). *Mujeres y Poder*. Crítica.
- BLÁZQUEZ, N. (2008). *El retorno de las brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades – UNAM.

⁶ Durant la redacció d'aquest article s'estaven duent a terme les entrevistes que aprofundeixen en el paper de les dones Khmer Krom en la consecució dels ODS, així com les dones entenen les epistemologies feministes com a actes de revisió o adaptacions transposicionals en relació amb l'Agenda 2030 i els ODS. Aquestes set dones persegueixen, des de les economies (eco)feministes, la fi de la pobresa, la sostenibilitat i la migració; i, com instrumentalitzen els 17 ODS juntament amb la violència física, sexual, psicològica, econòmica, institucional, social i comunitària i destaquen l'ús quotidià de pedagogies feministes, l'educació inclusiva i la coeducació.

- BRUNOLD, A. i ESTEBAN-FONOLLOSA, M. (2022). La Educación para el Desarrollo Sostenible aplicada a la enseñanza-aprendizaje del alemán como lengua extranjera. *Tabanque. Revista Pedagógica: Intervenciones educativas en clave de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDyCG)*, 34(1), 26-44.
- CAMPAGNOLI, M. A. (2018). Epistemologías críticas feministas. Aproximaciones actuales. *Descentrada*, 2(2), e047.
- CASTAÑEDA, M. (2019). Perspectivas y aportes de la investigación feminista a la emancipación. *Otras formas de (des)aprender. Investigación feminista en tiempos de violencia, resistencias y descolonialidad* (pp. 17-40). UPV/EHU.
- CASTRO, A. M. (2021). Implicaciones teóricas, políticas y metodológicas de la investigación activista feminista. *Empiria*, 50, 67-89.
- DE LA CONCHA, Á. (2010). *El sustrato cultural de la violencia de género*. Síntesis.
- EICHLER, G.M. i SCHWARZ, E.J. (2019). What sustainable development goals do social innovations address? A systematic review and content analysis of social innovation literature. *Sustainability*, 11(2).
- EMCKE, C. (2018). *Modos del deseo*. Goethe Institut.
- FABBRI, L. (2013). Masculinidad y producción de conocimiento no androcéntrico: interpelaciones de la epistemología feminista. *Sujeto, Subjetividad y Cultura*, 5, 36-44.
- FERNÁNDEZ, L. (2008). Género, ciencia, ¿paridad es equidad? *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 733, 817-826.
- FRIEDAN, B. (2017). *La mística de la feminidad*. Cátedra.
- GILL, R. i SCHARFF, C. (2011). *New feminities: Postfeminism, neoliberalism and subjectivity*. Palgrave Macmillan.
- GUZMÁN, M. i PÉREZ, A. (2005). Las Epistemologías Feministas y la Teoría de Género. *Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, 22, 112-126.
- HABA-OSCA, J. (2017). “El empoderamiento de las mujeres de la etnia Khmer Krom del sudeste asiático a través de los estudios superiores” en A. Sevilla-Pavón i J. Haba-Osca. *Educación multidisciplinar para la Igualdad de Género. Perspectivas sociales, filológicas, artísticas y ambientales*. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València, pp. 17-29.
- HABA-OSCA, J. (2022). Els avanços de les dones de l'ètnia Khmer Krom a través dels estudis superiors i de l'aprenentatge al llarg de la vida. *Quaderns d'Educació Contínua*, 47, 22-31.
- HABA-OSCA, J. i CASTELLÓ, R. (2021). *Educación para el desarrollo y la ciudadanía global: combatir las desigualdades sociales a través de la competencia investigadora del estudiantado*. Tirant lo Blanch.
- HABA-OSCA, J. i SIMÓ TEUFEL, S. (2021). Fomento de la participación de personas mayores en Perspectiva de Género: una experiencia con agentes activos de cambio social. *Educación Multidisciplinar Para La Igualdad De Género. Perspectivas lin-*

- güísticas, literarias y científico-tecnológicas (pp. 153-173). Universitat Politècnica de València.
- HARDING, S. (2008). *Sciences from Below: Feminisms, Postcolonialities, and Modernities*. Duke University Press.
- KELLER, E. F. (1989). *Three cultures: fifteen lectures on the confrontation of academic lectures*. The Hague.
- LYNCH, K. (2010). Carelessness: A hidden doxa of higher education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 9(1), 54-67.
- KOLLANYI, M.; HARCSA, I.; REDEI, M. i EKES, I. (1996). Human Development Report 1996: Economic Growth and Human Development. UNDP.
- MANZO, L. K. C. i MINELLO, A. (2020). Mothers, childcare duties, and remote working under COVID-19 lockdown in Italy: Cultivating communities of care. *Dialogues in Human Geography*, 10(2), 120-123.
- MARRERO, G. (2019). La perspectiva de género: una reivindicación necesaria en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 43(2), 1-27.
- MARTÍNEZ, I. (2018). Pedagogías feministas: estrategias para una educación emancipadora y decolonial. *Momento: diálogos em educação*, 28(3), 350-365.
- MARTÍNEZ-CARRASCO, R. i VILLANUEVA-JORDÁN, I. (2022). *Representaciones críticas en el sistema sexo/género. Entre lo transnacional y lo local*. Universitat Politècnica de València.
- MARTINO, G. i BRUZZESE, M. (2000). *Las filósofas. Las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento*. Cátedra.
- MORGAGE, G. (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexualizada justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 49-62.
- OMCI (2020). *Mujeres e Innovación*. Observatorio de Mujeres, Ciencia e Innovación.
- PACHECO-SALAZAR, B. (2020). Reflexiones sobre el androcentrismo y el adultocentrismo en la producción del conocimiento. *II Seminario Internacional. Impacto de las mujeres en la ciencia*, pp. 37-57.
- PEREDO HERNÁNDEZ, J. i HABA-OSCA, J. (2022). Repensar la evolución humana en clase de Biología de 4º de ESO en N. Sánchez-León, A. Sevilla-Pavón, i J. Haba-Osca (Eds.), *Educación Multidisciplinar Para La Igualdad de Género: Perspectivas traductológicas, ecoartísticas, socioeducativas y jurídicas* (pp. 129-147). Universitat Politècnica de València.
- SÁNCHEZ, I. (2011). Políticas de género en la ciencia. Suprimir sesgos y promover excelencia en I. Sánchez de Madariaga, S. De la Rica Goirecelaya i J. J. Dolado (Eds.), *Libro Blanco. Situación de las Mujeres en la Ciencia Española*, 4-15.
- SANZ (2005). Una introducción a los Estudios sobre Ciencia y Género. *Argumentos de Razón Técnica*, (8), 43-66.
- SOLNIT, R. (2015). *Los hombres me explican cosas*. Cofás.

- VALCÁRCEL, A. (2014). *Feminismo en el mundo global*. Cátedra.
- VAN DER HAVE, R.P. i RUBALCABA, L. (2016). Social innovation research: An emerging area of innovation studies?, *Research Policy*, 45, 1923-1935.
- VERDEGUER ARACIL, I. i OBIOL-FRANCÉS, S. (2021). Epistemología feminista, generar conocimiento crítico en una universidad precarizada en J. Haba-Osca i R. Castelló-Cogollos (Eds.), *Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Combatir las desigualdades sociales a través de la competencia investigadora del estudiantado* (pp. 63-82). Tirant Lo Blanch.
- VILLAR AGUILÉS, A.; OBIOL FRANCÉS, S. i BERNAD, J. C. (2016). *La incertesa dels universitaris com a factor de precarietat viscuda. Una anàlisi des del País Valencià*. Seminari Joves, canvi social i ruptura generacional. Comunicació.
- VILLAR, A. i OBIOL, S. (2018). *Informe final de l'estudi sobre conciliació personal, familiar i professional de les persones que treballen a la Universitat de València*. Universitat de València.



Perspectives feministes i ecofeministes dels sabers pedagògics per a imaginar la transició eco-social

Antonia De Vita¹

Traducció: Loris Viviani i Iolanda Corella Llopis



1. Més enllà de la sostenibilitat. Quina transició ecològica i eco-social?

Repensar els nostres estils de vida, les maneres de produir i de consumir, de moure'ns i d'habitar els nostres territoris requereix un canvi de rumb cultural, de la nostra manera de pensar i planificar, una profunda autoeducació col·lectiva i participativa (TiLT, 2022). Un canvi de rumb que només pot sorgir de nous imaginaris i visions de futur que guien tant les polítiques locals, nacionals, europees i internacionals com els hàbits de cadascun de nosaltres (Monticelli, 2022). Fins ara, les mesures sorgides de l'enfocament inspirat en la “sostenibilitat” no han sigut suficients per prendre consciència de la necessitat d'una transformació radical de les premisses culturals i epistemològiques dins les quals imaginem i proposem el canvi cap a una nova sintonia amb allò vivent. De fet, venim de dècades de promeses incomplides. Només en l'última dècada hem assistit a la multiplicació de les denúncies dels científics per l'emergència ambiental i climàtica, als acords sobre el clima, a la promoció de documents importants com ara l'*Agenda 2030* de l'ONU i l'Encíclica *Laudato si'* del Papa Fran-

¹ Professora Associada de Pedagogia general i social en la Universitat de Verona. Coordinadora del centre Cesdef, dedicat als estudis feministes i a l'educació amb perspectiva de gènere, i el laboratori TiLT, grup interuniversitari sobre practiques de ciutadania ecològica. Co-directora del Màster: “Sabers en transició. Instruments i pràctiques per a la ciutadania ecològica i global”.

cesc. Tot i això, totes aquestes iniciatives encara no han soscat l'enfocament principal que es té a l'hora d'afrontar la crisi ecològica en la seua connexió amb altres crisis: econòmica, social i política. Estem davant d'una crisi sistèmica que requereix una transformació sistèmica (Bateson, 1979/1984; 1972/1997).

Les esperances dipositades en aquestes iniciatives han sigut desateses a causa d'una limitació pròpia de l'enfocament de la sostenibilitat que no posa en qüestió les premisses culturals d'un sistema econòmic centrat en el creixement i pels riscos de presentar-se com un simple pegat, una reordenació "green" (Cacciari, 2020). Les solucions proposades per a la transició ecològica s'han reduït a avançar indicacions tecnològiques, per una banda, i a realitzar aportacions de capital, per altra; respostes necessàries però no suficients per a iniciar un canvi cultural profund.

Per tal d'arribar a les arrels dels nostres marcs culturals i de les nostres maneres de conèixer i abordar problemes complexos, hem de conrear col·lectivament nous imaginaris i noves visions, més enllà del model econòmic del creixement i recursos infinits; més enllà de les relacions de dominació entre humans i natura (Shiva, 1988/2002).

Repensar sobre noves bases els sabers pedagògics que són necessaris des del punt de vista teòric i pràctic és un pas fonamental per a iniciar camins amb una reorientació profunda. Moltes idees, i una contribució significativa, podem trobar-les en les teories feministes i ecofeministes que, històricament, han tingut un paper important com a moviments socials de crítica al patriarcat, entès aquest com un sistema d'opressió i de dominació sobre les dones i la natura. Relacions de dominació que es declinen en la direcció de gènere, raça, classe, espècie i en totes les connexions entre les formes de vida.

Tal com bé ha aportat Bruna Bianchi (2012), els orígens, els pensaments, els debats i les perspectives de l'ecofeminisme tenen ara cinquanta anys d'història i una contemporaneïtat punyent que entrellança perspectives ecologistes, filosòfiques, teològiques i socials de forma inèdita i pertinent, al voltant d'imaginar sistemes relacionals amb el vivent inspirats, no en la dominació, sinó en noves aliances, noves *partnerships*, noves afinitats amb la terra i allò vivent.

Es tracta de repensar les idees de riquesa i pobresa; la idea de benestar més enllà del reduccionisme de la mesura economicista que ens ha empobrit des del punt de vista social i d'equitat. El bon viure que sentim que necessitem és possible si es reconeix la riquesa social i relacional més enllà d'una visió de l'escassetat centrada en els diners. També es tracta de superar l'antropocentrisme en les nostres concepcions: exercir noves connexions amb allò viu i descentralitzar-nos com a espècie que exerceix el domini i la violència entre els humans i en les relacions amb la terra i amb les altres espècies. Aquest seria un dels camins practicables per a la creació de noves aliances i relacions de *partnership* (Merchant, 1980; Haraway, 2016/2019). Una ètica

de la terra que defense i augmenti la biodiversitat del sistema vivent juntament amb la consciència de l'eco-dependència i de la interdependència que representa la trama concreta d'allò vivent.

Les noves pràctiques de ciutadania ecològica poden estar enfocades cap a una profunda autoeducació col·lectiva i participativa que situe al centre la construcció de sabers comuns per al viure junts, per tal de fer emergir noves hipòtesis de convivència i convivialitat.

La dimensió pedagògica d'aquests itineraris és, doncs, central per a acompanyar els complexos processos de conversió ecològica com a autoaprenentatge o reaprenentatge per part de les institucions, dels nivells intermedis, dels grups i dels individus. Educar-nos i educar en nous estils imaginatius, de pensament i de vida que esdevinguin les noves premisses epistemològiques del viure junts és una de les tasques que la pedagogia pot dur a terme en aquest moment. Les diferents crisis —ambiental, política, social, econòmica, entre els gèneres i entre generacions— conflueixen en una única gran transició (Deriu, 2016) que podem resumir-la en transició democràtica i ecològica (Deriu, 2022; TiLT, 2022).

2. Al college de Virginia Woolf: repensar els sabers i la convivència pacífica

Per a conrear la transició ecosocial cal, doncs, reconstruir sobre bases noves, des d'altres premisses, les arquitectures dels sabers, per a educar i acompanyar en un canvi de rumb respecte els marcs dintre dels quals s'han organitzat els models de desenvolupament i de violència contra la natura. Podem començar dient de quines arquitectures cognitives és útil distanciar-nos, de quins privilegis intentar prescindir (Borghi, 2020), de quins imaginaris neocolonials cal aprendre a desintoxicar-nos. Un llarg i profund temps de repensament i de transformacions ens espera, i potser siga necessari. Es tractaria de trencar alguns dispositius divisors dels sabers, històricament arrelats i interioritzats en els nostres *habitus* (Bourdieu, 1998/1998). Sabers separats per barreres disciplinàries, organitzats jeràrquicament entre teòrics i pràctics, intel·lectuals i manuals, entre centrals i marginals, femenins i masculins, privats i públics. També hauríem de retornar la “materialitat” a un coneixement cada vegada més immaterial i *desmaterialitzat*, cada vegada més “insípid”; i hauríem de salvar els sabers útils que ens ajuden a viure i a sentir-nos bé; també fent més significativa la investigació en aquesta direcció. També l'acadèmia pot fer-ho, superant les jerarquies entre els sabers hegemònics —que ho són per la cadena de valorització masclista i capitalista— i els marginals, compromesos, útils i contextuals.

Per a avançar en aquesta perspectiva ens és útil aprendre de les feministes i de les ecofeministes, que poden ajudar-nos a posar l'educació en el centre com a pràctica política i emancipadora, amb capacitat de transformar la realitat i les seues dimensions opressives.

Tornar a practicar l'educació com a acte revolucionari i com a art polític per excel·lència; com a compromís adreçat no només a la transmissió i la instrucció, sinó també a la transformació social mitjançant les relacions educatives, tal com ja va suggerir Virginia Woolf en *Tres guinees* (1938/1980).

En aquest extraordinari assaig politicoeducatiu escrit en 1938 —és a dir, en els anys anteriors a la II Guerra Mundial— Virginia Woolf parteix de la idea de com distribuir tres guinees, la suma de diners que es destinaria a diversos propòsits contra el feixisme, inclòs el suport a l'educació de les xiquetes i les joves. Woolf parla d'una "Societat de les *Outsiders*"; una societat fundada informalment per dones que, per la seua pertinença al gènere femení, es veuen excloses de les escoles i les universitats, i, en general, de totes les institucions creades i gestionades per homes i per als homes. Les integrants de la Societat de les *Outsiders* decideixen que no volen ser part "de la desfilada d'homes cultes" que estudien a Cambridge i Oxford, aconseguint transformar, així, una pesada exclusió en una elecció. De fet, no es tracta de lluitar per a ser tolerades als *college* al preu de l'homologació i l'adhesió a les premisses de la cultura patriarcal, sinó de repensar des dels fonaments -a partir de l'experiència i els sabers femenins- els llocs que instrueixen i ajuden a créixer. Escoles i universitats que sàpien crear les condicions per a formar-se ajudant, a tots i totes, no només a educar-se sinó també a viure i conviure sense que un sexe prevalga sobre l'altre.

Virginia Woolf dedica unes belles pàgines a respondre la pregunta: quina educació necessitem? Quina universitat hem d'imaginar per a superar la desigualtat entre homes i dones i per crear una cultura de pau; per crear coneixement sobre unes bases noves que no siguin el sexisme i les relacions opressives. Les integrants de la Societat de les *Outsiders* s'imaginen crear un *college* pobre (accessible a totes les classes socials), innovador, en el qual la instrucció adreçada a xiquetes i a dones joves amb pocs mitjans econòmics no siga una "còpia" de la masculina, sinó que siga capaç de construir una cultura "diferent". La cultura masculina entrena per a la guerra; la creada per les dones podrà entrenar per a la pau; és a dir, podrà contribuir a "produir el tipus de societat, el tipus de gent que puga previndre la guerra"; podrà educar les generacions joves en una cultura de pau i convivència (Woolf, 1980, p.57). Això només serà possible restablint l'arquitectura del coneixement: els vells *college* demostren que no respecten la llibertat, ni contraresten una cultura violenta, per tant, els nous hauran de repensar-se atorgant protagonisme als joves i tenint present la sobrietat i l'essencialitat, orientades al respecte mutu i a la justícia social. També hauran de ser experimentals, aventurers i diferents de tots els altres, també pel que fa a l'arquitectura dels edificis i palaus que els acullen. Aquesta hauria de ser lleugera i no portar a sobre tot el pes de la tradició sinó la frescor de les noves generacions (ibíd.).

Què s'ensenyarà en aquesta universitat? En què et formaràs? Virginia Woolf ho escriu clarament:

No l'art de dominar els altres, no l'art de governar, de matar, d'acumular terra i capital. [...] Al college pobre (femení) només s'han d'ensenyar les arts que poden ensenyar-se a baix cost i que poden practicar els pobres: medicina, música, pintura, literatura. I l'art de les relacions humanes: l'art d'entendre la vida i la ment dels altres; junt amb les arts menors que les complementen: l'art de conversar, de vestir, de cuinar (ibíd, pp. 57-58).

Per a Virginia Woolf, els sabers necessaris per al *college* pobre i femení hauran de ser sabers per a tots; sabers que tinguin en compte els coneixements i les pràctiques femenines exercides durant segles: un *corpus* de sabers que no les situe en condicions d'inferioritat sinó que, més bé al contrari, marque la seua diferència en la relació amb el món i amb la vida (material) i que permeta incloure a tothom. Estem parlant de competències pràctiques, concretes, útils, materials. Aquestes competències es combinaran, de manera no jeràrquica, amb d'altres més abstractes, intel·lectuals i teòriques, recomponent aquells escissions en l'arrel dels sabers que les separen.

La finalitat del nou college, del college pobre, no hauria de ser segregar i especialitzar, sinó integrar. Haurà d'inventar maneres perquè ment i cos treballen junts; descobrir des de quines noves combinacions poden néixer unitats que facen que la vida humana siga bona. I els mestres seran elegits d'entre aquells que són bons per a viure i per a pensar (ibíd, p. 58)

Un *corpus* recompost de sabers, que ajude a viure bé i a conviure pacíficament, a imaginar relacions humanes i relacions educatives no basades prioritàriament en el poder i en l'exclusió sinó en la pluralitat de subjectes i en les seues condicions de vida.

L'aspiració de Virginia Woolf d'educar els joves i les joves des de nous fonaments és comuna a tots els corrents feministes des dels seus inicis (Cavarero, Restaino, 2002) i ens ajuda a entendre per què aquesta mateixa aspiració la podem rastrejar en la perspectiva plantejada per bell hooks a partir de la seua lluita contra el sexisme i el racisme de les universitats de-segregades dels anys 70 i 80 als EEUU.

Reimaginar uns sabers capaços d'anar més enllà de les premisses patriarcals continua sent una necessitat fonamental i crucial fins i tot en un moment en el qual les crisis entre els gèneres, les generacions i els orígens culturals s'entrellacen amb la urgència de la crisi ambiental i ecològica, entesa com a síntesi dels conflictes oberts pels sistemes multidimensionals de dominació.

Donar cos i espai teòrics i concrets als sabers capaços de contenir en si mateix els sentits i significats singulars i col·lectius que provenen de reconèixer-nos com a cossos sexuals, subjectes plurals que se situen a partir de les seues múltiples pertinen-

ces, és una obertura important cap a paisatges d'utopia concreta; d'alteritat possible. En aquesta direcció, em propose llegir la visió extàtica-política de la didàctica amb l'alumnat i de l'aula com a espai de canvi i de transformació social a partir de les relacions proposades per bell hooks.

3. A les aules amb Gloria: el plaer extàtic de l'aprenentatge

“Aprendre a transgredir”. Aquest és el suggeriment de bell hooks, anomenada legalment Gloria Jean Watkins, quan ens explica la seua experiència com a dona negra en una universitat blanca “de-segregada”. Si en la universitat blanca, occidental i decididament masclista s’ha de parlar de transgressió; per contra, a l’escola pública per a negres que sols es cursava en la infància, sols es pot parlar d’alegria, d’èxtasi de l’aprenentatge, d’educació per a la justícia social i d’educació transformadora contra l’opressió. En aquestes escoles les mestres negres practicaven una pedagogia compromesa; practicaven l’educació com a acció política alliberadora i com a eina per a combatre el racisme. A la universitat a la que assisteix Gloria, la universitat que s’obri a les persones negres concedint-los l’ingrés però no una ciutadania real, el coneixement té el sabor acre de la inferioritat, de l’exclusió, del silenciament d’aquells que no són benvinguts.

Vaig arribar a la teoria a través del patiment: el dolor dins meu era tan intens que ja no podia suportar-lo. Vaig arribar a la teoria desesperada, necessitada de comprendre el que estava passant al meu voltant i a dintre meu. Més que cap altra cosa, volia que el dolor desapareguera. La teoria ha representat per a mi un lloc de curació. (hooks, 2014/2020, p.93).

Per no sucumbir a aquesta exclusió, només queda fer teoria, buscant inspiració en les seues mestres de l’escola elemental que vivien l’ensenyament com una lluita política per a l’emancipació de les xiquetes i xiquets negres.

De fet, les escoles elementals per a negres es van convertir en el lloc on vaig experimentar l’aprenentatge com a revolució. Quasi totes les nostres mestres en la Booker T. Washington eren dones negres entregades a la tasca de nodrir el nostre intel·lecte per donar-nos la possibilitat de convertir-nos en estudiosos, pensadors i treballadors culturals -persones negres capaces d’utilitzar “el cap”. Ràpidament vam entendre que la nostra devoció per l’aprenentatge i la vida de la ment, era un acte contrahegemònic, un gest fonamental de resistència a les estratègies de colonització racista blanca. [...] Assistir a l’escola era, aleshores, pura joia. Amava estudiar, adorava aprendre. L’escola era el lloc de l’èxtasi: plaent i perillosa. Sentir-se transformada per les idees era pur plaer; però, descobrir idees contràries als valors i creences apreses a l’àmbit domèstic suposava acceptar el risc d’entrar en una zona perillosa (ibíd, pp. 32-33).

Ensenyar a transgredir significa, doncs, concebre l'educació i la producció de sabers com una pràctica de llibertat que se centra en l'alegria d'aprendre i en la llibertat de cada subjectivitat individual en la relació educativa.

El treball teòric no ha de romandre, doncs, aïllat en la professió dels que estudien, sinó que ha d'entrellaçar-se amb la transformació del que podem i sabem portar a l'aula amb el nostre alumnat. El repte educatiu és saber transformar l'aula en un lloc de trobada, entès aquest com a espai polític en el qual es va més enllà d'una concepció depositària del saber —com la defineix Paulo Freire. Segons bell hooks açò és possible quan es generen les condicions per a una comunitat d'aprenentatge en la qual els subjectes poden involucrar-se, prendre la paraula, eixir de la invisibilitat, participar plenament i, fins i tot, implicar-se emocionalment en els processos d'aprenentatge. Només creant una comunitat d'aprenentatge és possible que qui aprèn entrellace els sabers teòrics transmesos amb la seua pròpia experiència i convertisca, així, l'aprenentatge en un acte polític que transforma i allibera la joia i el divertiment de ficar en el centre el plaer extasiat d'ésser junts en la dansa de l'aprenentatge.

4. Construir junts els sabers necessaris per a la transició

Les escoles i les universitats imaginades i desitjades per Virginia Woolf i experimentades per bell hooks en anys posteriors, s'assemblen, en alguns aspectes, a les instituïdes informalment, fora de les escoles i les universitats, per grups de joves i adults que, des de diversos moviments de base, a nivell planetari, i que han donat vida a veritables i autèntiques “escoles-laboratori” de pràctica de ciutadania ecològica i de transició eco-social. Són grups, xarxes, xicotetes comunitats capaços de posar al centre la reapropiació dels sabers comuns —vernacles, els anomenaria Ivan Illich— a través de pràctiques de participació dels subjectes al voltant de temes sobre formes de producció crítica, com ara, el retorn a la terra, el consum crític, la justícia climàtica, o altres qüestions de justícia social i ambiental (De Vita, Bertell, 2018).

Els sabers i les pràctiques utilitzades en aquestes “escoles-laboratori” provenen de forma subterrània i càrstica, en gran part, del feminisme i de l'ecofeminisme; d'aquest creuament i d'aquesta interseccionalitat que s'ha creat en les últimes dècades entre els moviments ecologistes, pacifistes i feministes. El partir d'un mateix, la valorització de l'experiència, el fet de convertir en polític allò privat, la pràctica de les relacions, la centralitat de les pràctiques quotidianes, la importància de construir comunitats com a clau per a concretar les utopies i les prefiguracions del món, la recerca d'una nova sintonia amb allò vivent i, finalment, el goig i el gust pel present són pràctiques i saviesa generades internament en aquests moviments (Diotima, 1996; Praetorius, 2011); així com aquells sabers que, des de la crítica a l'economicisme, tornen a ficar al centre la capacitat de teixir la societat i de re-polititzar l'experiència de forma “elemental”, a partir dels nuclis fundacionals de l'experiència.

² NdT.- L'autora utilitza el terme *autorevole*; en la llengua italiana hi ha dues maneres de connotar la paraula 'autoritat'. El primer, *autorità*, té el mateix significat que el terme en català o castellà, mentre que el segon *autorevole* és una forma d'autoritat que no emana al paper/rol/uniforme sinó de l'acció de l'entitat en l'espai i en el temps i és atorgada per les persones que reconeixen la trajectòria de l'entitat.

Els grups, moviments i xarxes que estan experimentant des de baix noves pràctiques de ciutadania ecològica es caracteritzen per un profund interès per l'autoeducació col·lectiva i participativa; i tornen a ficar al centre la construcció de sabers comuns per a viure junts. Els moviments de les economies diverses i per a la transició ecològica i eco-social creen contextos i *settings* per al coneixement co-construït i transformador, i aporten una forta vocació d'aprenentatge reactualitzant el nexa entre educació i política. En aquests contextos s'exercita la capacitat col·lectiva d'aspirar; la capacitat d'escriure textos socials i la possibilitat de practicar el reconeixement; la capacitat d'experimentar formes de verticalitat des de l'autoritat (*auctoritas*)², en les relacions humanes i no humanes, que no estiguin aixafades ni pel poder ni per la igualtat.

Són laboratoris de la "política més elemental" perquè porten en si mateix una forta vocació educativa i política a través de l'activació de processos de participació, de compartir, de la capacitat de "ser-hi en primera persona", de "ser cossos responsables" (Bertell, De Vita, 2013). I per això, esdevenen llocs significatius "d'amistat social" i d'elaboració "d'eines de convivència" com sostenia Ivan Illich en el seu text *La convivialité* (1973).

Són grups informals de persones joves i adultes que "aprenen juntes a transgredir", a desobeir alguns imperatius habituals de la societat del coneixement -completament centrada i concentrada en competències mercantilitzades, delegades als experts, desencarnada dels subjectes i dels contextos- i que afirmen la importància dels sabers que ens ajuden a viure bé. Aquests grups, que tornen al centre les relacions humanes i amb el vivent, esdevenen forges d'una política elemental que teixeix allò social i els elements fonamentals de la ciutadania: aprendre, pensar críticament, participar, decidir, actuar. Com a primer pas, aquests subjectes col·lectius recuperen la dimensió d'elaborar junts pensament crític en contextos específics, creant situacions concretes d'aprenentatge construït amb altres, fent que els contextos d'acció siguin densos i significatius, fent els territoris vius i habitats, llocs d'intercanvi i per a compartir, espais de benestar i de vida. Mitjançant pràctiques senzilles d'autoformació i de participació entre iguals i entre generacions, es tornen a ficar en circulació sabers i coneixements no mercantilitzats i no mercantilitzables, ja que es troben ancorats als subjectes que els produeixen i que exerceixen el control sobre les eines utilitzades.

D'aquestes reflexions, emergeix la profunda actualitat dels sabers educatius i pedagògics que poden tindre un paper fonamental en l'acompanyament dels complexos processos d'autoeducació col·lectiva als quals som cridats. Per a explorar noves formes de convivència en les dimensions del viure quotidià, del treballar, del consumir, de l'ensenyar, necessitem, com suggeria Gregory Bateson, noves ecologies de la ment. Necessitem experimentar des de posicions epistemològiques que sanen les ferides i les fractures dels sabers que han estat forjats des del domini, obrint noves connexi-

ons entre horitzontal i vertical, immanència i transcendència, material i immaterial, humà i no humà. Imaginar, junts, noves sintonies amb allò vivent.

Referències bibliogràfiques

- BATESON G. (1972), *Steps to an ecology of mind*, San Francisco, Chandler Publishing Company (trad. it. *Verso un'ecologia dellamente*, Adelphi, Milano, 1997).
- BATESON G. (1979), *Mind and nature*, New York, E. P. Dutton (trad. it. *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984).
- BERTELL L., DE VITA A. (2013), *Una città da abitare. Rigenerazione urbana e processi partecipativi*, Roma, Carocci.
- BIANCHI B. (2012), *Ecofemminismo: il pensiero, i dibattiti, le prospettive*, en “Depورتate, esuli, profughe”, 20 (7), I-XXVI.
- BORDIEAU P. (1998), *La domination masculine*, Paris, Seuil (trad. it. *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano, 1998).
- BORGHI R. (2020), *Decolonianità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*, Milano, Meltemi.
- CACCIARI P. (2020), *Ombre verdi. L'imbroglio del capitalismo green. Cambiare paradigma dopo la pandemia*, Milano, Altraeconomia.
- CAVARERO A., RESTAINO F. (2002), *Le filosofie femministe*, Milano, Bruno Mondadori.
- DERIU M. (2016), *Verso una civiltà della decrescita. Prospettive sulla transizione, associazione per la decrescita*, Napoli, Marotta & Cafiero.
- DERIU M. (2022), *Rigenerazione. Per una democrazia capace di futuro*, Roma, Castelvechi.
- DE VITA A. (2022), *Prove di futuro. Posture, visioni, saperi in sintonia con il vivente*, in TiLT, *Transizione o mistificazione? Oltre la retorica della sostenibilità tra dogmi ed eresie*, Roma, Castelvechi.
- DE VITA A., BERTELL L. (2018), *Education and work in movements for different economies: new envisaged scenarios and grass-roots political practices*, en “Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education”, 13 (I), 151-169.
- DIOTIMA (1996), *La sapienza del partire da sé*, Napoli, Liguori.
- HARAWAY D. (2016), *Staying with the trouble*, Durham i London, Duke University Press (trad. it. *Chthulucene. Sopravvivere in un pianeta infetto*, Nero, Roma, 2019).
- HOOKE B. (2014), *Teaching to transgress education as the practice of freedom*, New York, Routledge (trad. it. *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano, 2020).
- ILLICH I. (1973), *La convivialité*, Paris, Seuil (trad. it. *La convivialità*, Red, Milano, 2014).

- MERCHANT C. (1980), *The death of nature. Women, ecology, and the scientific revolution*, San Francisco, Harper Collins.
- MONTICELLI L. (2022) (ED.), *The future is now: an introduction to prefigurative politics*, Bristol University Press.
- PRAETORIUS I. (2011), *Penelope a Davos. Idee femministe per un'economia globale*, Quaderni di Via Dogana, Milano, Libreria delle donne di Milano.
- SHIVA V. (1988), *Staying alive*, New Delhi, Kali for Women (trad. it. *Terra madre. Sopravvivere allo sviluppo*, UTET, Torino, 2002).
- TERRITORI IN LIBERA TRANSIZIONE (2022), *Transizione o mistificazione? Oltre la retorica della sostenibilità tra dogmi ed eresie*, Roma, Castelvechi.
- WOLF V. (1938), *Three guineas*, London, Quentin Bell i Angelica Garnett (trad. it. *Le tre ghinee*, Feltrinelli, Milano, 1980).



Aprenent amb Alicia Gil Gómez: Gènere, Violència, Poder i Conflictes en les Organitzacions de Dones¹

Alicia Gil Gómez



El desenvolupament d'aquesta tesi ens ha permès validar la vigència de la crítica i les propostes de Freeman —malgrat els quaranta-tres anys transcorreguts— estimant que cal reconceptualitzar-se perquè, durant aquest període de temps, les dones hem ocupat massivament l'espai públic, cosa que ens ha permès adquirir nous aprenentatges de la pràctica política als espais mega, macro, meso i micro, en participar en les esferes socials —domèstica, privada i pública— on es desenvolupa la vida de les persones, alhora que l'ampli desenvolupament teòretic feminista, realitzat durant els darrers quaranta anys en totes les àrees del coneixement i en diferents contextos culturals i col·lectius humans, ha aportat elements substantius a partir dels quals les dones, de diferents procedències, classes i condicions, han pogut reflexionar i posar paraules a la seva situació de subordinació i desigualtat, a les quals durant mil·lennis han estat (i segueixen sent) sotmeses pel patriarcalisme i l'androcentrisme, dominant en qualsevol àmbit de pertinença i edat de la Història, i engegar alternatives per emancipar-se del seu domini, per ser reconegudes com a subjectes, és a dir, com a éssers humans substantivats amb capacitat per triar sobre les seves des-

¹ Tesis doctoral d'Alicia Gil Gómez, 2015; Universidad rey Juan Carlos, Facultat de Ciències jurídiques i socials.

² Op. cit. Amorós (2005)

³ Op. cit. Valcárcel (1997)

⁴ Op. cit. Millet (2010)

tinacions i per elaborar projectes de vida —singulars, col·lectius i diversos— alliberadors, ajustats a les seves necessitats i desitjos i als del seu entorn comunitari.

No obstant això, malgrat aquests avenços, les dones del segle XXI, universalment, encara romanen (estem) subordinades als titulars nats del poder, actuant des de l'adjectivitat, substantivada per les teories i les pràctiques feministes però ancorades en l'essencialitat de la subjectivitat femenina que els (ens) categoritza com a idèntiques, que segueix marcant les seves (les nostres) relacions des de la percepció, com assenyala Amorós², del no-ésser o l'ésser poc, l'aparença, l'alteritat no reconeguda, el co-neixement sense reconeixement... el poder sense poder, en suma.

Igual que les feministes il·lustrades, malgrat la seva condició de filles no estimades de la Il·lustració, parafrasejant Valcárcel³, van incorporar els principis emancipatoris —Igualtat, Llibertat, Autonomia,...— defensats per la Il·lustració, promotora del Contracte sexual, iniciant el que s'ha anomenat primera onada del Feminisme, la irrupció del Feminisme Radical —segona onada del Feminisme—, al crit del personal és polític⁴, va ser determinant perquè el moviment feminista iniciés processos institutius, posant dempeus estructures singulars des d'on poder dur a terme les seves pràctiques polítiques, instituïdes a partir de models organitzatius encara vigents.

Aquesta segona onada del Feminisme va possibilitar, a més, que havent irromput a l'espai públic, les feministes ingressessin a les Institucions del Poder i s'afiliaren a partits i sindicats, donant lloc a l'adquisició d'aprenentatges significatius que val la pena revisar bé per descartar-los, perquè explícitament atempten contra l'ideari ètic i polític feminista i contra els Drets Humans i mediambientals, bé per deconstruir-los i rescatar aquelles propostes teòriques, experiències i mecanismes que puguin ser útils al moviment feminista per al seu desenvolupament teòric-pràctic, per a la seva consolidació i per a la seva projecció com a alternativa política transformadora i universal.

Per la seva banda, la tercera onada del Feminisme ha donat lloc a una diversitat de crítiques al Feminisme radical que, al nostre parer, a més d'enriquir la Teoria Crítica Feminista ha enfortit el Feminisme, li ha conferit poder com a interlocutor vàlid, en línia amb el plantejament d'Amorós, per a qui la regla de diàleg, el torn de la veu que dóna dret a transitar mentre les altres callen, és a dir, esperen per parlar; defineix les interlocutores en la mesura que, per virtut d'aquesta mateixa regla, es legitimen com a interlocutores, és a dir, s'autoritzen com a intèrprets recíproques —i es desautoritzen—. Es donen les unes a les altres la paraula perquè la paraula no és de cap i és de totes, regla que té efectes d'individuació, ja que poder és poder diferenciar-se produint-se com a substantiu a la semblança; i, a la inversa, aquesta forma de produir-se com a tal només és possible en l'àmbit de poder.

Poder que, constatem, encara no està definit en l'àmbit de les institucions feministes ni, per tant, en les relacions entre instituïdes que tampoc no s'ajusten a l'ideari ètic del Feminisme, que propugna l'apoderament, la solidaritat, la sororitat, el re-

coneixement, l'autoritat, etc. Aquesta indefinició afebleix el marc estructural en què es fan malbé les pràctiques feministes, donant lloc a organitzacions inestructurades regulades pels grups d'amigues, i/o organitzacions estructurades a partir dels models organitzatius transmesos —explícitament i tàcitament— i adquirits a través de la pràctica pedagògic/política oficial, aprehent els recursos, palmaris i simbòlics, que el Poder, patriarcalista i androcentrista, activa per garantir-ne la legitimació i perpetuació, que se sustenta a través del control de les dones. Models d'organització que desencadenen violència estructural entre dones instituïdes, ja que les seves institucions no compten amb recursos singulars per transitar pels conflictes esdevinguts de les relacions de poder entre iguals.

Pensar per actuar. Dels enunciatius performatius als fets constatatius:

Com vam assenyalar en la introducció d'aquesta tesi, amb l'objectiu de posar a prova estructures democràtiques i eficaces políticament, ajustades als interessos i objectius del Moviment Feminista, el 1972, Freeman va proposar sis principis⁵ del resum dels quals vam adonar en la introducció, però que recordarem, ja que ens serviran de base per incorporar els aprenentatges i els coneixements adquirits a través d'aquesta investigació i que constitueixen la base per emprendre l'articulació d'un Sistema organitzacional⁶ que ens permeti millorar tant les nostres pràctiques, com les nostres relacions i ampliar el marc de les Teories crítiques feministes:

1. La delegació per mètodes democràtics dona formes específiques d'autoritat a persones concretes i per a tasques delimitades.
2. Exigir a les persones en qui s'ha delegat autoritat que siguin responsables davant de les que les han triat.
3. Distribució de l'autoritat entre el major nombre de gent que sigui raonablement possible, cosa que impedeix que es creï un monopoli de poder i exigeix a les persones que es trobin en llocs d'autoritat a consultar moltes altres en el procés d'exercir-lo.
4. Rotació de llocs entre diferents persones. Designar una persona a un lloc perquè gaudeix de simpaties en el grup o entorpir la seva tasca perquè no en té, no beneficia a llarg termini ni el grup ni la persona en concret. La capacitat, l'interès i la responsabilitat han de ser les premisses que actuïn en aquesta selecció.
5. Difusió de la informació a tothom el més freqüentment possible (...) La informació és poder.
6. Accés igualitari als recursos que el grup necessita.

En primer lloc, a l'objectiu de Freeman de crear estructures democràtiques i eficaces políticament, afegim per evitar que la violència estructural sigui la manera de

⁵ Op. cit. Freeman (1972)

⁶ Sistema organitzacional que a l'experiència de laboratori realitzada en el marc de les ICE NOW i EQUAL de l'UJI anomenem "Sistema d'Intervenció per als canvis" -Vegeu: Op. cit. Gil (1999)- però que mitjançant el desenvolupament d'aquesta tesi hem reconfigurat i actualitzat, incorporant noves propostes teòriques, instrumentals i metodològiques.

⁷ Op. cit. Bernstein (1990)

⁸ Op. cit. Giroux (1990)

⁹ Op. cit. Lapassade (1980)

resoldre els conflictes esdevinguts de les relacions entre dones feministes instituïdes en una mateixa organització, en entendre que una estructura veritablement democràtica, eficaç i feminista és aquella en què s'activen mecanismes i recursos per satisfer, equitativament —és a dir, en funció de les condicions, competències i compromís de cada dona instituïda—, les necessitats dels seus integrants, d'acord amb els fins que persegueixi la institució. Per tant, l'absència d'aquests mecanismes i recursos que permetin satisfer de manera equànime les necessitats de les dones instituïdes en una organització feminista, i/o que no tinguin en compte els objectius que fonamenten i justifiquen el procés instituent, deriva en violència estructural i posa en risc el caràcter democràtic de l'organització i la capacitat d'agència —individual i col·lectiva—.

Per això, cada organització necessita definir i conceptualitzar una cultura pròpia, autònoma i emancipada de la cultura dominant, harmonitzada amb els objectius generals, operatius i estratègics que determini el marc estructural instituït que emmarcarà⁷ les pràctiques/accions a posar en joc, relacionant els mitjans amb les finalitats, i les relacions que, a partir d'aquestes pràctiques, mantindrà amb altres institucions públiques i privades alienes —organitzacions no feministes— o afins —organitzacions feministes—. Una cultura organitzativa que tingui com a referent el capital cultural⁸, acumulat per les Teories i les Pràctiques feministes, que en la seva condició de memòria alliberadora permeti posicionar-se les dones feministes instituent en la seva relació amb el discurs dominant, fent cognoscible com aquesta relació afecta les relacions que s'estableixen dins de l'organització instituïda i a cadascuna de les seves membres, aportant criteris a partir dels quals puguin indagar sobre aquells aspectes que contribueixen a reproduir els instruments simbòlics del poder i identificar els mediadors institucionals⁹ —normes, rutines, llenguatge...— que conformen allò instituït, activant analitzadors que possibilitin entreveure allò ocult en els processos relacionals naturalitzats, en aquest cas, a través del Sistema Sexe/Gènere que essencialitza la subjectivitat femenina, i racionalitzar-los, podent determinar quins aspectes de l'organització són resistents al sistema dominant, quins contribueixen a la seva reproducció i quins altres contribuirien a transformar-los, potenciant així la seva capacitat d'agència i la capacitat d'acció de la pròpia organització.

En conseqüència, i en relació amb la primera proposta de Freeman, la delegació per mètodes democràtics, que doni formes específiques d'autoritat a persones concretes i per a tasques delimitades, no haurà de respondre a fórmules horitzontals generalitzades —la igualtat és efectiva quan atén les diferències—, sinó transversals doncs hauran d'ajustar-se, equitativament, a les condicions i competències demostrades per cada instituïda, realitzant processos d'avaluació contínua que facilitin valorar —entrant així a la segona proposta de Freeman— si aquelles instituïdes a qui els hagi estat delegada autoritat per exercir una determinada tasca, atenent les seves condicions i competències i sempre que les interessades, prèviament i explícitament, s'ha-

guessin compromès a realitzar-la, han respost responsablement al compromís adquirit, relegant la seva autoritat per a aquest fi en el cas que no hagin complert o, per el contrari, reconeixent-ne públicament l'autoritat.

La posada en joc d'aquesta proposta requereix l'activació d'una metodologia que atengui cada moment del procés d'implementació de les accions. Després de la nostra experiència, afirmem que la Investigació-Acció-Participativa-Feminista (IAPF) és un mètode idoni perquè, des d'una perspectiva feminista —incorporant principis ètics, polítics i simbòlics (i sempre utilitzant un llenguatge no sexista) del Feminisme— facilita la participació col·lectiva en les accions de les membres que formen part d'una organització, des de la planificació —que exigeix valorar els recursos per a la posada en acció—, la implementació —determinant qui o qui es comprometen a desenvolupar-la—, observació —procés d'avaluació contínua, que aporta elements de valoració tant del desenvolupament de les accions com del compliment dels compromisos duts o no a efecte per les implicades en cada acció— i l'anàlisi del seu desenvolupament —reflexió al voltant de l'impacte assolit—, a partir del qual és possible reconfigurar els processos, corregir els errors i substituir els que no hagin complert les responsabilitats compromeses. Però la posada en joc de la IAPF requereix una cultura organitzacional que aportis criteris i fonaments per a l'apoderament de l'organització o, dit altrament, per gestionar el poder per fer allò que s'hagi de fer de manera coherent, a partir dels quins identificar les potencialitats de la institució i les de les seves membres.

Els moments de reflexió i anàlisi de la IAPF requereixen la posada en pràctica d'una filosofia pràctica que, a través de la interpel·lació entre participants, assenyali el compromís públic i transformador de cada persona en establir la relació entre pensament, acció i efectes esdevinguts de la seva conjunció, i el paper que juguen en aquesta conjunció les emocions que, per a Nussbaum¹⁰, suposen un reconeixement de la vulnerabilitat dels éssers humans quan es relacionen entre si i amb el seu entorn, fonamentalment amb allò que està fora del seu control, plantejant que algunes d'aquestes formes de vulnerabilitat són bones per a la vida de les persones —per exemple l'amistat—, per la qual cosa les hem d'incorporar, mentre que altres no ho són —per exemple la discriminació— que, òbviament, hem d'eliminar. Quan una emoció positiva dona lloc a una altra negativa (per exemple, l'amistat utilitzada com a element regulador de les relacions de poder en el context de les institucions produeix discriminació), no vol dir que ens haguem de desfer del sentiment d'amistat, sinó desplaçar-lo del context en el que la seva emergència opera negativament.

Respecte a la tercera proposta, la distribució de tasques entre el major nombre de gent que sigui raonablement possible, constatem que no només impedeix que es creï un monopoli de poder i exigeix a les persones que es trobin en llocs d'autoritat a consultar-ne moltes a el procés d'exercir-lo, sinó que també permet augmentar l'efi-

¹⁰ Op. cit. Nussbaum (2014)

càcia, l'eficiència i la complementarietat de les accions, multiplicant exponencialment els recursos de les organitzacions —generalment força escassos quan es tracta d'organitzacions feministes—, la capacitat d'agència de les instituïdes i, per tant, la de la pròpia institució.

En aquest punt topem amb el Poder, detonant de les situacions de violència estructural que es produeix en les relacions entre dones instituïdes, que pateixen criteris efectius per gestionar el poder que afecta qualsevol relació humana. De manera que, per fer aquesta proposta, és imprescindible que la cultura organitzacional permeti elaborar procediments a cada institució per gestionar el poder entre les membres instituïdes, cosa que requereix, a més, la planificació d'accions internes, desenvolupades a través d'un espai de diàleg i escolta activa articulat per conjugar allò ocult —allò que es pensa—, amb allò performatiu —allò que s'expressa— i amb allò constatiu —allò que es fa— en relació amb el poder i on, des d'una escolta externa, es identifiquin, desvetllin i analitzin aquells elements, ocults —codis— i/o explícits, que fan obstacle i impedeixen que les relacions flueixin sense violència.

La configuració de l'espai d'escolta activa -que es pot constituir com a grup dialògic intern de la pròpia institució- farà possible l'abordatge de la contradicció que suposa la relació dialèctica entre l'estructura organitzativa de pertinença i la configuració del món intern de cada membre —forjat a la relació dialèctica entre necessitat i satisfacció—, vinculada amb la institució i els seus objectius —amb què es relaciona mitjançant processos de comunicació i aprenentatge— a través de les relacions grupals —les membres, que es relacionen entre si afectades per constants de temps i espai i articulades per la seva mútua representació interna, es proposen en forma explícita i implícita una tasca que constitueix la finalitat de l'organització de pertinença, interactuant a través de complexos mecanismes d'assumpció i adjudicació de rols—, aplicant així aquells instruments de la psicologia institucional pertinents per abordar les interaccions entre subjectes en àmbits grupals, organitzacionals i comunitaris. En particular, en l'àmbit de les organitzacions, resulta summament útil per comprendre i operar sobre la conducta dels subjectes en el marc dels seus organigrames, normes i procediments, sistemes i cultura, processos d'adjudicació i assumpció de rols, de planificació i de control, de gestió participativa, de resolució de conflictes en el marc de les relacions instituïdes de poder i autoritat, dels seus canvis i transformacions¹¹.

Només si, com assenyala Freeman en quart lloc, la capacitat, l'interès, la responsabilitat i el compromís amb l'ideari ètic i polític de l'organització —constatables i constatats a través d'avaluar les accions efectives realitzades per cada instituïda i dialoguades en un entorn d'escolta activa, prenent com a referent la cultura organitzacional de cada institució— són les premisses que actuen en la selecció de les persones per assumir responsabilitats i participar en la presa de decisions últimes, es disposarà de criteris palmaris i de mecanismes harmonitzadors que impediran les decisions

arbitràries —tant si estan intervingudes per “fílies i fòbies” entre instituïdes, com si obeeixen a manipulacions esdevingudes d’un desig de poder sobre l’organització per a fins aliens a l’ideari ètic i polític de la institució— i permetran la rotació democràtica als llocs de responsabilitat, sense que es posi en risc la consolidació i la permanència de la institució evitant, en aquest trànsit, l’eclosió de la violència estructural.

La posada en joc d’aquesta quarta proposta és obvi que genera resistències, cosa que requereix que l’espai d’escolta sigui, alhora, un espai de trànsit pels conflictes, incorporant a les interpel·lacions criteris de pau positiva per gestionar el procés de realització de la justícia en els diferents nivells de relació humana, fent aflorar, afrontar i resoldre els conflictes d’una manera no-violenta per aconseguir una harmonia de la persona amb si mateixa i amb les altres¹², posant en joc la racionalitat de les participants, la ideologia i el capital cultural del Feminisme, del qual parteix la cultura organitzacional de cada institució, per a l’afrontament dels problemes derivats de les pràctiques i de les relacions, que donaran lloc a un saber crític adquirit a través de l’experiència.

Aquesta manera de funcionar, i atès que la informació és poder —tal com ens recorda Freeman a la seva cinquena proposta—, requereix difondre la informació a tothom el més freqüentment possible. La informació difosa, a més de freqüent, considerem que ha de ser transparent i els continguts han d’explicitar les accions realitzades i els resultats veraces de la seva avaluació. Així mateix, ha de donar compte dels processos desenvolupats a través de la implementació de les accions, interrelacionant-los amb el funcionament de l’organització, i d’aquells altres aspectes que es consideri oportú divulgar, des de la presa de consciència que cada organització n’és una part del capital cultural del Feminisme per a què els errors i els encerts dels seus actes i dels seus models de funcionament, per nimis que semblin i per petita que sigui l’organització, constitueixen un element fonamental per a la consolidació i la permanentització del Feminisme com a Teoria i pràctica transformadora.

Per això és imprescindible que la cultura organitzacional incorpori criteris a partir dels quals articular mecanismes i recursos de comunicació i documentació dels processos, de manera que les membres participants puguin visibilitzar la capacitat d’agència de les instituïdes. Capacitat d’agència que, com assenyala Giddens¹³, està determinada per una consciència discursiva associada a la seva capacitat reflexiva -reflexivitat-, que permet, quan el subjecte de l’acció és qüestionat, descriure les raons de la seva obrar en un determinat context —contextualitat—, el que és possible si a l’àmbit de les organitzacions feministes s’accionen espais interns de diàleg i escolta activa i es disposa d’una metodologia, processual i crítica, que atengui els canvis i les transformacions esdevinguts de les seves pràctiques i/o potenciat per aquestes.

A través dels processos de documentació, sempre que transcendeixin la descripció i abordin l’anàlisi dels processos i les relacions, es pot constatar que l’acció hu-

¹² Op. cit. Seminari d’Educació per a la pau (1994)

¹³ Op. cit. Giddens (2011)

mana i l'estructura tenen un valor transformador equivalent, com afirma Giddens, ja que són elements constituïts i teoritzats en pràctiques recurrents de manera que una suposa a l'altra, establint-se una relació bidireccional i, per tant, dialèctica. En aquest sentit, la documentació de les experiències pràctiques permeten constatar que l'estructura ofereix un "escenari" als subjectes que la integren els qui, alhora, tenen capacitat per transformar —tant l'estructura organitzativa com el context social en què estigui inserida—, visibilitzant dues característiques intrínseques a la conducta humana: competència (cada subjecte té la possibilitat de fer una mateixa cosa de diferent manera) i cognoscibilitat (els subjectes tenen consciència de si mateixos i de la cultura social en què estan immersos, a partir dels sabers adquirits mitjançant les pràctiques socials que permeten identificar les condicions i les conseqüències de la seva activitat).

Per acabar, l'accés igualitari als recursos que el grup necessita, que proposa Freeman en sisè lloc, està garantit per la IAPF, ja que aquests han de ser tinguts en compte per a la planificació de cada acció, moment en què les participants implicades en el seu desenvolupament, en funció de les seves competències i potencialitats, gestionaran els recursos existents prenent consciència que, elles mateixes són, també, un recurs —humà— de la institució amb què ha de comptar necessàriament l'organització.

Per un Sistema organitzacional Feminista transformador i no-violent:

La conclusió final d'aquesta tesi parteix de la constatació que la violència estructural, que esdevé de les relacions de poder entre instituïdes —denunciada per Freeman fa més de quaranta anys—, segueix vigent i constitueix un dels problemes la resolució dels quals és urgent abordar ateses les conseqüències negatives que suposa per a l'expansió i la consolidació del Feminisme.

Ja no hi ha excusa per continuar tancant els ulls davant d'aquest fet, per mirar cap a una altra banda ni per guardar silenci davant la violència entre iguals que es desencadena en el marc de les nostres organitzacions. Des de l'eclosió de la segona onada del Feminisme, fins avui, el moviment feminista ha adquirit prou experiència per identificar quins elements cal potenciar, quins altres corregir i quins incorporar, per a la consolidació i la perpetuació del moviment i perquè aquest no només reivindique accions de millora a la vida de les persones, sinó que es converteixi en una alternativa transformadora i no-violenta davant aquest sistema depredador que ens domina i davant les dones que formen part del moviment.

Així mateix, el desenvolupament d'aquesta tesi posa en evidència que la tasca que tenim per endavant exigeix un treball interdisciplinari en què intervinguin conjuntament teòriques i activistes, ja que els coneixements teòrics i pràctics, que han desenvolupat les unes i les altres separatament, no només suposen el capital cultural del Feminisme sinó que la interacció de tots dos és imprescindible per a l'avenç del mateix Feminisme.

A través de les diferents conclusions —capitulars, complementàries i finals— hem anat apuntant algunes de les necessitats a les quals encara no han donat resposta efectiva les Teories crítiques feministes i menys encara els que, immerses en les seves pràctiques, no disposen de temps ni de recursos per reflexionar-hi, aportant alternatives que poden suposar, almenys aquesta ha estat la nostra intenció, el punt de partida per seure a treballar.

Som conscients que ens hem deixat “en el tinter” assumptes importants que únicament hem apuntat i en què no hem aprofundit per no estar directament relacionats amb els objectius d’aquesta tesi, com ara l’articulació de rituals propis imprescindibles per estimular i consolidar el sentit de pertinença; els mecanismes per motivar i implicar les joves en els processos institutents i que les organitzacions llargament instituïdes incorporin les propostes de les més joves als seus programes... i un llarg etcètera que requeriria la realització de diverses tesis doctorals.

Però la conclusió última, que tanca aquest treball, és que el moviment feminista precisa que teòriques i activistes treballin conjuntament en l’elaboració d’un sistema organitzacional, complex, processual, no-violent i transformador, que atengui els conflictes i incorpori tots els elements que han estat descrits en aquesta tesi per posar fi, d’una vegada per totes, a la violència estructural que tant dolor ens causa i tants pals posa a les rodes del Feminisme alentint-ne l’expansió.

Juntes podem més

Begoña de Orte (Associació epAlv) i Ana Vela López (Associació d'AEP del CEPA Vista Alegre)

Traducció: pep aparicio guadas



Aquest article l'hem realitzat de manera conjunta entre dues dones que participem en dues associacions diferents, però amb moments de trobada i col·laboració, ja que entenem d'una manera similar l'educació i la formació de les persones adultes al llarg de la seva vida.

Podeu llegir algunes de les activitats que fem i sobretot l'esperit de col·laboració i intercanvi que hi ha; l'associació Educació de Persones Adultes i Aprenentatge al llarg de la Vida, epAlv, i l'associació d'alumnat, exalumnat i professorat del CEPA de Vista Alegre.

Jacques Delors, president de la Comissió Europea des del 1985 al 1995, que va formar part de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al Segle XXI i mort el desembre del 2023, va publicar el famós assaig «Els quatre pilars de l'educació», que ha estat la base de programes com l'Erasmus i continua sent molt actual, ja que planteja un canvi pedagògic per al desenvolupament de les competències clau i de les activitats que es dediquen a l'aprenentatge al llarg de la vida.

Anem a prendre aquest document de referència per a aquest article.

L'educació s'ha d'estructurar al voltant de quatre aprenentatges fonamentals que en el transcurs de la vida seran per a cada persona, en certa manera, els pilars del coneixement: aprendre a conèixer, és a dir, adquirir els instruments de la comprensió; aprendre a fer, per poder influir sobre el propi entorn; aprendre a viure plegats, per participar i cooperar amb els altres en totes les activitats humanes; finalment, aprendre a ser, un procés fonamental que recull elements dels tres anteriors. (Delors, J.¹)

Partim de plantejar la relació juntament amb la necessitat aprendre a desenvolupar actuacions conjuntes entre diferents col·lectius per desenvolupar els pilars que marca Delors i que hauria d'estar en l'esperit i el dia a dia de les entitats que vulguin desenvolupar educació d'adults i aprenentatge al llarg de la vida.

Som dues entitats epAlv i AEP Vista Alegre d'estructures diferents, ja que una s'ha format des de l'interès de professionals de l'Educació de Persones Adultes EA i l'altra sent una proposta de l'alumnat i els veïns d'un barri madrileny i d'un CEPA. Totes dues tenen en comú el seu interès pel desenvolupament de la formació al llarg de la vida en les diferents facetes.

Aprendre a conèixer és dominar els instruments del saber. D'una banda, per descobrir i comprendre el món que ens envolta i al que pertanyem; de l'altra, per adquirir el plaer pel coneixement. (Delors, J.²)

¹ DELORS, J. (1996.): "Els quatre pilars de l'educació" en: *L'educació encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comissió internacional sobre l'educació per al segle XXI*, Madrid, Espanya: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

² DELORS, J. (1996.): "Els quatre pilars de l'educació" en: *L'educació encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comissió internacional sobre l'educació per al segle XXI*, Madrid, Espanya: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Un dels nostres fins és: contribuir a exercir una ciutadania responsable i participar en la vida social i cívica de manera individual i col·lectiva, el compromís actiu amb la sostenibilitat i donar suport al desenvolupament cap a una ciutadania mundial. Inclou l'adopció conscient dels valors propis d'una cultura democràtica funda-



da en el respecte als drets humans, la reflexió crítica sobre els problemes ètics del nostre temps i el desenvolupament d'un estil de vida en el marc dels Objectius de Desenvolupament Sostenible plantejats a l'Agenda 2030”.

L'eix fonamental de les dues entitats és la participació de tots i totes, estar a prop de la realitat social, dels temes d'actualitat i en aquells que hi estiguen interessats els diferents grups, dins d'un aprenentatge informal i no formal.

Multitud d'informacions supèrflues que passen sense deixar empremta. Ara, amb les noves tecnologies i les xarxes socials aquesta situació ha crescut exponencialment. L'antídot a la superficialitat consisteix a exercitar l'atenció, la memòria i el pensament. (Delors, J.³)

Cada entitat funcionem de manera independent, però fem activitats conjuntes i intercanvi de les nostres experiències, professionals, personals i grupals.

Associació d'Educació de Persones Adultes i Aprenentatge al llarg de la Vida, (epAlv)

L'associació epAlv, des de 2018 realitza activitats dirigides a persones interessades en l'aprenentatge formal, però hem anat evolucionant i variant el seu perfil d'activitats. Comencem sent, la majoritària, professors o ex professors d'Educació de Persones Adults i actualment ja hi ha persones que no han realitzat activitat directa en la docència i des d'algun dels tallers, s'han anat incorporant i proposant activitats, que ja són a marxa, com un grup de memòria democràtica.

Comencem a tenir contactes i intercanvis amb altres entitats des del principi del nostre funcionament. El començament va ser amb xerrades en línia, obertes a totes les entitats o persones interessades. De forma presencial, en els dos darrers anys, s'ha concretat amb la col·laboració i els intercanvis, així com tallers amb l'Associació de Carabanchel i l'Associació de Veïns Palomeras Bajas.

³ DELORS, J. (1996.): “Els quatre pilars de l'educació” en: *L'educació encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comissió internacional sobre l'educació per al segle XXI*, Madrid, Espanya: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Som una associació d'àmbit estatal els fins del qual estan molt enquadrats dins l'aprenentatge al llarg de la vida, de forma oberta amb interessos en el desenvolupament de competències en les persones adultes.

Actualment te quatre camps d'actuació:

- Tallers presencials: Cinema i literatura, Història, Conèixer Madrid entre tots i Recorreguts per Madrid
- Xerrades-exposicions de divulgació científiques
- Xerrades-Debats sobre aspectes educatius de l'aprenentatge al llarg de la vida adulta; de forma presencial i online
- Activitats diverses tant com a participant com a organitzador en temes relacionats amb l'actualitat (xerrades, teatres, pel·lícules...)

El perfil dels participants és de persones més grans de 50 anys, la majoria dones, totes les persones amb interessos culturals. Hi ha una gran diferència de formació entre ells. Algunes de les persones no han pogut tenir una formació formal àmplia a causa dels seus horaris laborals o situacions personals.

Des d'aquí ens centrarem en activitats de col·laboració i implicació de les dues associacions i alguna altra entitat.

Els tallers sobre Madrid, "*Conèixer Madrid entre tots i totes*", que es desenvolupen al Districte de Carabanchel i "*Recorreguts per Madrid*" a Vallecas. A cada taller, es va realitzar una enquesta, on assenyalen les seues preferències i en base a elles elaborem un calendari propi.

Vam començar la col·laboració i la coordinació entre els dos grups a partir de les jornades de "*Vallecas carrer del llibre*" el 2023. Vam proposar participar per fer relats breus, on cada persona, en base a uns criteris, feia el seu. Després els ajuntaríem i faríem un recorregut pels llocs anomenats.

A cada relat, havia d'aparèixer un mitjà de transport i es desenvolupava a Vallecas o de camí allà. Després es van anar relacionant amb carrers de Vallecas i es va planificar un recorregut a peu per Vallecas.

Es tenia previst fer el recorregut l'abril del 2023, però el mal temps ho va impedir i el vam posposar al setembre.

Vam fer el recorregut llegint els relats que corresponien a cada carrer o plaça per on passàvem i llegit per les persones que el van elaborar. Es va començar a l'Associació de Veïns i vam acabar al Turó del *Tío Pio*.

Cada persona va rebre el quadernet amb tots els relats i el recorregut.

Ressaltaria, que el taller de Vallecas, s'inclou dins del Programa Contra la Soledat, que es planteja des de l'Associació de Veïns de *Palomeras Bajas* i el col·lectiu Som Tribu i al qual ens incorporem tenint participants que venien d'un entorn de solitud no desitjada.

Tant a l'any 2022 com al 2023 a proposta d'epAlv, des de Vista Alegre han realitzat uns recorreguts per la Finca de Vista Alegre (el recinte històric on està ubicat el centre) de forma coordinada i oberta als participants de Vallecás, uns intercanvis molt enriquidors.

Així mateix hem organitzat una xerrada de divulgació científica sobre *“Els medicaments”* i una exposició de fotografia científica cedida per l'Associació Nacional d'estudiants i investigadors Segle XXI, a Vista Alegre, amb la col·laboració del taller de *“Conèixer Madrid entre tots i totes”*, amb el centre educatiu CEPA de Vista Alegre i organitzada per epAlv. Es van elaborar unes fitxes per a l'exposició, que van poder fer les persones que la van visitar.

Aprendre a fer vol dir adquirir competències bàsiques... una sèrie de competències per saber comportar-se socialment, comunicar-se adequadament, treballar en equip, solucionar conflictes, tenir iniciativa o assumir riscos. (Delors, J.⁴)

En l'aspecte col·laboratiu i d'implicació, els fulletons informatius dels recorreguts o visites que es van fer, des del gener del 2023, es feien partint dels treballs de recollida d'informació dels participants, sobre cadascun dels temes tractats; l'arquitecte Antonio Palacios, Benito Pérez Galdós, les dones sense barret, Orígens de Madrid, Los Austrias i el canvi de la ciutat...

Vam començar setembre de 2023 amb un recorregut per Alcalá de Henares, amb preparacions prèvies pels dos tallers, on cada persona va seleccionar un dels edificis i va preparar una petita fitxa que després els participants van fer servir per fer una petita explicació. Tant el recorregut com l'organització es van fer de manera enterament col·laborativa, d'intercanvis entre els membres, de manera que tots dos grups van acordar fer-ne d'altres, en el futur. Els membres dels dos grups van anar explicant els diferents llocs que visitàvem, recolzant-se persones que eren de diferents grups i aquest col·laborar i cooperació es va anar fent més visible durant l'hora del dinar ja que cada petit grup va anar a diferents llocs i van menjar juntes, persones que venien del grup de Vallecás, amb altres de Vista Alegre i que, en la majoria dels casos, no s'havien conegut abans.



⁴ DELORS, J. (1996.): “Els quatre pilars de l'educació” en: *L'educació encierra un tesor. Informe a la UNESCO de la Comissió internacional sobre l'educació per al segle XXI*, Madrid, Espanya: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

⁵ DELORS, J. (1996.): “Els quatre pilars de l’educació” en: *L’educació encierra un tesor. Informe a la UNESCO de la Comissió internacional sobre l’educació per al segle XXI*, Madrid, Espanya: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

⁶ DELORS, J. (1996.): “Els quatre pilars de l’educació” en: *L’educació encierra un tesor. Informe a la UNESCO de la Comissió internacional sobre l’educació per al segle XXI*, Madrid, Espanya: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

L’últim trimestre del 2023, s’ha treballat sobre coneixement de la Història de cadascun dels seus districtes Vallecas i Carabanchel i després, al novembre i gener s’han realitzat diverses sortides conjuntes, dues organitzades i explicades des de participants del Taller de Vista Alegre “*Conèixer Madrid entre tots i totes*”, una sobre Carabanchel prop del riu Manzanares i una altra sobre la zona residencial el modernisme del segle XIX i XX. A Vallecas es va fer el recorregut d’Art Decó i la ceràmica. Els diferents llocs i edificis van ser explicats pels participants, prèviament s’havia treballat a l’aula i en grups.

L’individu adquireix una consciència crítica i un pensament autònom, alhora que cultiva la ment, el cos, el sentit estètic, etc. Això implica aprendre a ser. (Delors, J.⁵)

Al desembre de 2023 hem fet visites a llocs que havien quedat pendents de les propostes que havien realitzat conjuntes pels dos tallers, completant l’any amb dues sortides obertes a tots els grups. Al gener de 2024 coordinada pel taller de Literatura, Cinema i Escriptura (epAlv) i la participació del taller de lectura Café amb llibres (associació de Vista Alegre) i l’Associació Avançant de Múrcia (CEA Infante Traperos d’Emaús, de Múrcia), es ha realitzat una activitat conjunta sobre el llibre “*Somnien els andròides amb ovelles mecàniques*” de Philip K. Dick, i la seua adaptació cinematogràfica “*Blade Runner*”, dirigida per Ridley Scott. Es va fer servir la connexió ‘en línia’ per internet, així es va obrir a altres persones interessades. Va ser una sessió molt interessant d’intercanvi d’idees i visions, “d’aprendre a ser”

Comprendre i respectar la manera com les idees, les opinions, els sentiments i les emocions s’expressen i es comuniquen de manera creativa en diferents cultures i per mitjà d’una àmplia gamma de manifestacions artístiques i culturals. Implica també un compromís amb la comprensió, el desenvolupament i l’expressió de les idees pròpies i del sentit del lloc que s’ocupa o del paper que s’exerceix a la societat. (Delors, J.⁶)

Una altra de les activitats d’obertura a l’entorn i col·laboració ha estat amb la participació d’una persona de Moviments de Renovació Pedagògica. Vam anar a veure la pel·lícula “*El mestre que va prometre el mar*”, al desembre. Des d’aquell moment, ja es parlà que se’n podia treballar més, i hem seguit, dos mesos després, amb una xerrada sobre el llibre, a la llibreria Muga, lloc on es desenvolupa el Taller de Literatura, Cinema i Escriptura de Vallecas.

Cada taller de l’associació epAlv es desenvolupa en una seu diferent. Comptem amb la col·laboració de llibreries, associacions veïnals, centres culturals, associacions culturals...

L’associació d’Alumnat, Ex-alumnat i Professorat del CEPA Vista Alegre està al districte de Carabanchel de Madrid on es troba ubicada des de 1981 el

Centre d'Educació de Persones Adultes de Vista Alegre de Madrid (CEPA). És una comunitat educativa que comparteix un projecte on prima la diversitat, no només per les desenes de països que constitueixen el seu alumnat, sinó per la seua amplitud d'edats en general des dels 18 anys (encara que aquest any hi ha joves de 16) i sense límit d'edat, perquè els desitjos d'aprendre alumnes com Pura no s'acaben amb els seus prop de 90 anys. Diversitat que inclou també la inclusivitat, en acollir alumnat de tota mena de característiques, gràcies a l'oferta educativa de Tallers Operatius per a persones amb disfuncionalitat.



Fa uns anys, l'Antonio, un d'aquells alumnes que estudiava l'ES al CEPA, ja adult, va plantejar a la direcció del centre el seu desig de compartir els seus coneixements i experiències amb altres companys i companyes i, després de diverses consultes i amb el suport de la direcció del CEPA, va fer els passos perquè juntament amb altres alumnes, com José Manuel, iniciés el març de 2019 l'Associació d'alumnat, antics alumnes i professorat del Centre d'educació de persones Adultes Vista Alegre, als seus inicis limitada a persones vinculades pels seus estudis, o per ser professorat, al CEPA, i sense cap mena de quotes per facilitar que les qüestions econòmiques no fossin una causa per limitar la participació.

Els objectius de l'Associació eren i són clars:

- Col·laborar en la tasca educativa del CEPA Vista Alegre i en les activitats extraescolars i complementàries.
- Promoure la participació de l'alumnat als òrgans col·lectius del CEPA.
- Realitzar activitats culturals, esportives i de foment de l'acció cooperativa i del treball en equip.

Fruit d'aquest entusiasme d'Antonio i José Manuel i els seus companys i companyes, el curs següent es van iniciar activitats de Dibuix i Pintura, que encara segueix impartint Antonio, Fotografia, Teatre, Ràdio, Conferències i visites per Carabanchel (José Manuel), i al curs següent Cant, Ball, Manualitats, Tertúlia literària, Art... fins que el Covid va frenar tot tipus d'activitats col·lectives.

Amb la tornada a la vida normal, a la participació col·lectiva, la Junta directiva de l'associació, de la qual forme part des del maig del 2022, vam decidir enriquir el projecte i obrir l'Associació a les veïnes i veïns del barri, cosa que ha permès que moltes més persones s'acosten al CEPA, promoguen activitats i participen no només de les activitats dinamitzades pels i les voluntàries de l'Associació, entre les quals hi ha també professors o antics professors del centre, sinó que també es matriculen en altres activitats impartides pel CEPA, com Anglès, Capacitació digital o Informàtica. I inversament, alumnes de formació reglada del Centre, es converteixen alhora en professors de nous tallers com Manualitats, Voleibol, Teixint en companyia, Francès, Meditació i Mindfulness... amb un intercanvi de sabers que ens enriqueix mútuament.

Les activitats que realitzem són en general grupals, però també de vegades hem ajudat a alumnes individualment amb “classes de reforç” per recolzar-los en la consecució de millors resultats en algunes matèries de la seua formació reglada.

Els tallers que fem van variant amb el temps, ja que les circumstàncies personals i la disponibilitat del “professorat” també varia. Com hem dit, al nostre CEPA hi ha moltes nacionalitats i per això també de vegades la nostra gent torna al seu país d'origen o canvia de ciutat o barri, i els resulta difícil continuar compartint el seu temps lliure. Aquesta mateixa diversitat es trasllada a l'Associació, encara que les persones més grans, generalment jubilades, són les que participen més en les activitats setmanals. El seu estrat sociocultural és, com la nostra societat, molt divers amb formació des d'estudis primaris fins a universitaris, però totes amb vocació de participar i socialitzar al voltant del CEPA. També participem i col·laborem amb altres plataformes culturals i reivindicatives de la riquesa del districte, com les Plataformes Carabanchel Història i Patrimoni, Salvem Eugenia de Montijo i organitzem conferències relacionades amb problemàtiques existents al nostre barri.

Actualment els tallers que oferim són els següents: Cafè amb llibres; Conèixer Madrid entre tots i totes; Club de Rummikub; Conferències variades; Dibuix i Pintura; EmocionArt; Excursions; Francès; Manualitats, punt i ganxet; Passejades per Carabanchel; Taller de Filosofia; Vida Quotidiana i Drets dels Consumidors.

Des del curs passat, hem fet un pas més en la col·laboració entre persones, experiències i sabers, en entrar en relació amb altres associacions implicades en l'educació d'adults, gràcies a persones com Miguel Ángel o Begoña, professors jubilats de l'educació pública, però no de l'ensenyament, i integrants de l'Associació d'Educació de Persones Adultes-Aprenentatge a Llarg de la Vida (epAlv), cosa que ha permès que les nostres activitats s'enriqueixen gràcies a experiències com la sessió conjunta dels grups de literatura del CEA Infant i Drapaires Emaús de Múrcia, el Taller de Literatura i Cinema d'epAlv i el de la nostra Associació del CEPA de Vista Alegre, del 26 de gener passat.

Previ a això hem tingut l'oportunitat de conèixer-nos una mica més ja que Begoña dinamitza el Taller Conèixer Madrid entre tots i totes a la nostra Associació i també amb un altre grup a Vallecas, amb qui hem fet diversos recorreguts, excursions i activitats conjuntes. Els tallers esmentats es fan al marge de l'horari del CEPA i, aquest curs, excepte un, es fan a la tarda.



Un exemple d'actuació: Educació en drets, una educació al llarg de la vida.

M'estendré una mica sobre l'últim dels tallers esmentats, Vida Quotidiana i Drets dels Consumidors, que és el que he estat realitzant des de l'abril de 2022 i que aquest curs consisteix en almenys una sessió mensual en horaris de matí i tarda perquè hi puguin assistir persones que acudeixen al centre en diferents horaris. Aquest taller s'ha considerat d'interès dins de les activitats curriculars del centre, per la qual cosa hi assisteixen a més de persones de l'Associació (no matriculades en educació reglada) grups d'alumnes amb el professorat, ja que els seus continguts es poden emmarcar en moltes de les matèries impartides pel professorat.

Moltes persones, de totes les edats, nivells de formació i fins i tot amb varietat de perfils econòmics, es troben impotents i indefenses davant de les múltiples situacions del dia a dia d'aquesta societat de consum en què aprecien que les coses, els serveis, no funcionen com haurien de fer o, pitjor encara, ni tan sols estan sent conscients que els seus drets estan sent vulnerats. Només senten que sempre són elles les perdedores. Això s'accentua en situacions com tenir un origen nacional diferent i per això conèixer, encara menys, les normatives o institucions vinculades a aquests temes.

Quin valor té l'educació sobre els drets com a consumidora o consumidor dins l'educació d'adults?

Em plantejo aquesta pregunta després de ser convidada a escriure part d'aquest article enquadrat en educació no formal. La meua vida professional, com a docent,

ja que he tingut altres àmbits d'actuació laboral, s'ha dirigit fonamentalment des de mitjans dels anys 80 fins a finals del 2019 a realitzar tasques de divulgació, formació i conscienciació sobre temes relacionats amb el consum i els drets de les persones consumidores i com proporcionar eines perquè consumidores i consumidores de qualsevol edat poguessen manejar millor en aquesta societat cada vegada més complexa i consumista, coneguessin els seus drets i amb aquest coneixement poguessin fer eleccions més sostenibles i alhora satisfactòries per als seus interessos i per el bé comú, que serien més fàcils d'assolir, en qualsevol cas, mitjançant la implicació i la participació en organitzacions col·lectives i associacions de consumidors.

Després de la meua jubilació, des del 2021, segueixo vinculada a la formació a través de la realització de tallers similars als de la meua vida professional en altres àmbits i al CEPA. Servisquen aquestes línies de reflexió del valor que puga tenir aquesta experiència com a font d'informació-formació per a adults.

En aquest tipus de formació, en part, s'aplicarien els quatre criteris propiciats per Delors el 1996 a l'Informe a la UNESCO de la Comissió internacional sobre l'educació per al segle XXI, i que s'han indicat a la primera part de l'article:

El procés educatiu es podria considerar dins del **“aprendre a fer”** de Delors, ja que estaven adquirint noves competències per a la seva vida personal i, en la mesura que els coneixements i la manera de donar-los es pretén que siga participativa, es podria contemplar que abastava fins i tot els quatre àmbits i, sobretot, això és així perquè una fase important és explicar la necessitat de la participació ciutadana per millorar les condicions per a tothom. **“La unió fa la força”**.

De forma col·laborativa, mantenim un grup de missatges on compartim les notícies i informacions dels diversos temes que hem anat tractant en sessions anteriors. Per seleccionar els temes a treballar, vaig elaborar una enquesta per conèixer quins són els temes següents que desitgen que tractem. Com reclamar, els drets de les i els consumidors davant dels serveis bancaris, les assegurances, les noves tecnologies, el rebut de la llum, els viatges, la publicitat, l'etiquetatge d'aliments, el consum sostenible... són alguns dels temes més demandats.

La sensibilització sobre la protecció del medi ambient, tan íntimament lligat al model de consum desenfrenat que ens hem donat, també està en les meues preocupacions i, per tant, als meus tallers. A En treballar el novembre de 2022 **la Publicitat i els Drets dels Consumidors**, ens va donar l'oportunitat de parlar sobre el *Black Friday* i la seua bogeria consumista i també de l'existència del **Dia Internacional sense compres** en aquesta mateixa data. Vinculat a això vam fer al CEPA un **Mercat de bescanvi**, que es va transformar finalment en un **Mercat sense diners**, en què per cada cosa que porta una persona donem un val amb què es poden portar un altre objecte portat per una altra persona, sense tenir en compte el preu que puga tenir, amb un gran èxit de participació i que es repeteix des de llavors 3 cops per curs.

Al novembre (al voltant del *Black Friday*), 15 de març (Dia internacional de Drets del Consumidor) i al juny, al final del curs.

Als tallers parlem de les coses que ens succeeixen, que em succeeixen, de les nostres experiències... i els mostro, gràcies a aquesta eina que tenim gairebé totes les persones a les nostres

butxaques, **la importància de la informació**, per poder prendre decisions menys frustrants en les temàtiques relacionades amb el consum, que és un àmbit d'amplísim espectre que ho abraça gairebé tot.

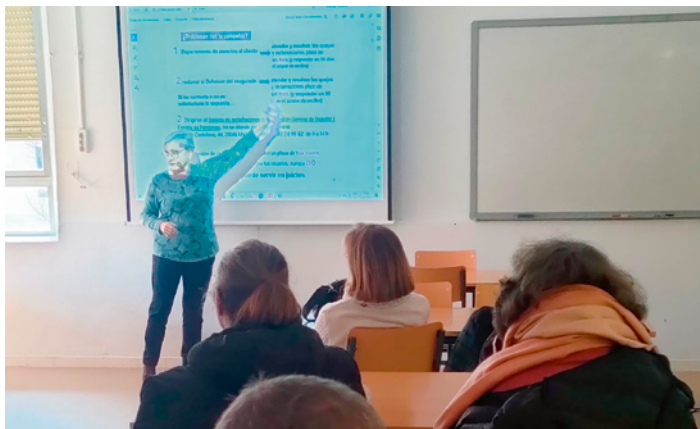
Però també els mostre que és important **l'acció**. Els intento estimular perquè posen reclamacions, que **"el no ja en tenen"**. Si no saben sols, que ho poden fer amb l'ajuda de les OMIC o les associacions de consumidors, ja que l'existència de reclamacions fa que també vagen canviant les coses en molts sectors i **"la unió fa la força"** i **"junt es poden més"** i per això és important la participació col·lectiva.

Durant la meua vida professional he percebut com la gent, en general, pensa que **"reclamar és perdre el temps"**, percepció que només molt a poc a poc va canviant, per això els mostre exemples amb resultats positius de les nombroses ocasions en què altres persones, o jo mateixa, hem exercit els nostres drets com a consumidors, perquè veguen que fer reclamacions no és perdre el temps i m'alegra quan em comenten com han aprofitat els coneixements, les experiències, sobre allò que hem anat treballant.

Com s'aprèn a ésser? Recolzant la revaloració de l'art, de la poesia, de la cultura oral per fomentar la creativitat i la imaginació. (Delors, J.⁷)

Com s'aprèn a viure plegats? Fomentant els coneixements dels altres, de les seues cultures i la seua espiritualitat. Això sí, creant un context comú d'igualtat, amb objectius i projectes conjunt. (Delors, J.⁸)

L'educació segueix sent fonamental també en aquest àmbit de la societat de consum en què cada dia canvien les coses, la normativa, la tecnologia... i sense ella, sense aquesta **educació al llarg de la vida**, som, i serem, éssers indefensos.



⁷ DELORS, J. (1996.): "Els quatre pilars de l'educació" en: *L'educació encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comissió internacional sobre l'educació per al segle XXI*, Madrid, Espanya: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

⁸ DELORS, J. (1996.): "Els quatre pilars de l'educació" en: *L'educació encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comissió internacional sobre l'educació per al segle XXI*, Madrid, Espanya: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Discursos d'odi a l'aula: context i eines pedagògiques

Sergi Amat Giró



Si estàs llegint aquestes línies és probable que hi arribis preocupat o preocupada. Al teu voltant veus com els discursos que estigmatitzen els col·lectius més vulnerables (això que hem anomenat “discursos d’odi”) cada vegada estan més presents, les opcions polítiques que els inflen creixen elecció rere elecció i tu, des del teu racó laboral i/o personal, segurament lligat a l'àmbit educatiu, no saps ni per on començar. No pateixis, estem tots i totes més o menys igual.

És probable, també, que en aquestes línies hi busquis receptes màgiques o, si més no, efectives, però no hi pretenc dibuixar un mapa precís sobre com gestionar un fenomen complex i canviant, sí que espero que en surtis amb la brúixola apuntant en la bona direcció i amb alguna coordenada que et permeti marcar el camí.

Què entenem per extrema dreta?

L'extrema dreta és un fenomen d'època i com a tal, no podem circumscriure'l a un únic territori. Actualment, l'extrema dreta és global i és en l'àmbit global on hi hem de buscar les seves causes principals. Això no vol dir que cada extrema dreta nacional no tingui les seves pròpies causes i característiques, però hem de fugir d'explicacions simplistes que expliquin l'ascens de l'extrema dreta en un determinat territori només per causes “nacionals” o d'aquell territori determinat. D'igual forma cal allunyar-se de tractar d'entendre l'extrema dreta com un fenomen uniforme amb característiques iguals a tot arreu. L'extrema dreta és un moviment camaleònic, molt adaptable al context, capaç d'establir aliances internacionals sense necessitat de compartir tot l'ideari i capaç de copiar o cooptar estratègies i eines comunicatives de moviments molt allunyats ideològicament, si aquestes estratègies poden ser funcionals als seus propòsits. Un exemple és com l'extrema dreta global ha treballat les seves estratègies entorn del concepte “hegemonia cultural” de Gramsci.

Aquesta heterogeneïtat en dificulta l'anàlisi global i local i és una invitació a la superficialitat, convidant-nos a caure en la trampa de titllar de “feixista” qualsevol idea o col·lectiu proper a l'extrema dreta. Aquesta trampa s'ha estès darrerament a qualificar igualment “d'extrema dreta” qualsevol persona o col·lectiu que reproduïx algun dels seus marcs argumentals. Aquesta tendència a qualificar cada vegada més idees o grups de persones com a “feixistes” o “d'extrema dreta” és un escenari molt rentable, paradoxalment, per a la pròpia extrema dreta que veu com cada vegada es banalitza més el terme, perdent així la capacitat estigmatitzadora que hauria de tenir, sent cada vegada més difícil identificar què és i què no és extrema dreta.

Com dèiem, l'extrema dreta és un fenomen d'època amb elements constitutius tant locals com d'altres de més generals o globals. Quan parlem dels generals o globals ens centrarem en aquells països que estan a l'òrbi-

ta del que s'ha anomenat històricament “món occidental”. Aquests aspectes més generals són aquells que cada extrema dreta fa seus o no en funció de la funcionalitat política local, com deïem, són camaleons sense massa escrúpols per renunciar a idees pròpies si els són desfavorables o a adoptar-ne de l'adversari si els és funcional.

Fem-ne un petit llistat a mode d'aproximació introductòria, sense cap voluntat de ser un llistat excloent d'altres elements que puguin tenir certa importància ni sense aprofundir en cap d'ells, doncs l'anàlisi d'aquestes característiques s'escapa de l'objecte d'aquest article.

Aspectes “propis” de l'Estat espanyol:

- La manca de depuració de les estructures franquistes és la principal peculiaritat del context espanyol que ajuda l'extrema dreta i els discursos d'odi a guanyar terreny amb molta força. La normalització dels discursos d'arrel franquista (feixista) també passa a altres països, com a Itàlia amb la reivindicació i nostàlgia de la figura de Mussolini, però no és igual a tots els contextos que viuen un auge de l'extrema dreta. Tot i això, cal tenir present que en tots els contextos nacionals els discursos d'odi troben elements reaccionaris a les estructures de l'estat que els ajuden a prosperar. Cal tenir en compte, però, que en el cas espanyol no només són elements aïllats i que és la pròpia estructura de l'estat la que nodreix de quadres a la vegada que protegeix l'extrema dreta.
- La unitat territorial de l'estat i l'oposició als moviments sobiranistes de les nacions perifèriques del mateix també constitueixen un element d'identitat propi del context espanyol. És obvi que cap extrema dreta d'àmbit estatal reconeix els drets nacionals de les nacions sense estat, però en el cas de l'extrema dreta espanyola aquest element és constitutiu i estructural. No s'entendria en cap cas l'extrema dreta espanyola sense la reivindicació de la noció d'Espanya com a Estat-Nació uniformitzat i uniformitzador. Aquesta característica té una forta relació amb l'arrel franquista de l'extrema dreta espanyola que comentàvem al punt anterior.
- La influència del catolicisme, més concretament del ultracatolicisme d'organitzacions com “*Hazte oír*” que formen part del nucli impulsor de l'organització que avui dia lidera l'extrema dreta espanyola és una altra característica que podem considerar pròpia de l'Estat. Aquest punt, com l'anterior, no s'entendria sense la manca de depuració de les estructures franquistes i tot el llegat cultural que deixaren quatre dècades de dictadura nacional-catòlica, reblada amb la no secularització de l'estat espanyol, a diferència d'altres estat europeus, durant la transició. Com hem comentat als punts anteriors, l'extrema dreta espanyola no és l'única amb un component fortament marcat

per la religió catòlica, aquesta característica també la podem trobar a països com Polònia o Hongria.

Aspectes “globals”:

- La desigualtat socioeconòmica és un dels aspectes globals que hem de tenir en compte. Cada vegada menys persones acumulen més capital tant al planeta en general com als estat de l'òrbita occidental en particular. L'estat espanyol no és precisament una excepció d'això i la manca d'un horitzó de futur per àmplies capes de la societat alimenta l'odi del penúltim contra l'últim.
- La manca d'indústria i la pèrdua de pes del sector primari ha portat moltes economies a la terciarització, és a dir, que el sector serveis és completament hegemònic. Aquest fet ajuda, d'una banda, a la individualització dels treballadors i treballadores i la pèrdua d'espais de socialització política que abans podien ser els llocs de treball. D'altra banda aquestes economies que abans tenien una certa autonomia productiva tant agrícola com industrial actualment són fortament dependents del comerç. Aquest fet, lligat en el cas europeu a la pèrdua de control sobre la moneda (actualment centralitzada al Banc central Europeu) ha fet que creixi en àmplies capes de la societat una sensació, real, de pèrdua de sobirania o de control. Aquesta sensació va ser aprofitada i representada de forma paradigmàtica a la campanya dels defensors del Brexit amb el seu eslògan “*Let's take back control*” (Recuperem el control).
- Clarament lligat amb el punt anterior, la impotència i fracàs de la socialdemocràcia per plantejar una alternativa real, especialment en el camp econòmic i l'acceptació de la globalització per la majoria de forces polítiques ha deixat molt camp per córrer l'extrema dreta. Aquesta deserció de l'esquerra per plantejar horitzons fora de la globalització ha permès moltes forces d'extrema dreta ocupar aquest espai polític d'una certa impugnació del context econòmic global sense, però, impugnar en cap cas el *status quo* neoliberal.
- La immigració és un fenomen global creixent degut, principalment, a l'explo-tació saqueig que el nord global executa sobre el sud global. A part d'aquest factor estructural cal sumar-hi les guerres com a factor conjuntural i l'emergència climàtica com a factor estructural i que cada vegada guanyarà més pes. En aquest context de fluxos migratoris globals de sud a nord l'extrema dreta ha trobat una qüestió central en el seu discurs. Aquest element, que esdevé central en pràcticament tots els discursos d'extrema dreta, és habitualment combinat amb l'antiislamisme i la seguretat. Aquest còctel (immigració/islam/seguretat) és la qüestió central que haurem de treballar habitualment als espais educatius, juntament amb l'antifeminisme.

- Com dèiem, en l'esfera cultural és on l'avenç de drets de les persones LGTBIQ+ o de les dones ha generat una reacció, especialment, en homes heterossexuals que han sentit amenaçada la seva identitat i s'han refugiat en discursos excloents. Aquesta reacció ha generat espais, virtuals, anomenat *manosphere*, xarxa informal d'espais a internet on es mouen idees antifeministes o, directament, misògines.
- La diferència camp/ciutat a l'estat espanyol no és tan evident avui dia electoralment, però en molts països es comença a veure com el vot anomenat progressista es concentra a les ciutats o zones urbanes mentre al món rural els discursos són més conservadors i hi ha feus importants de l'extrema dreta. En aquest eix cal tenir en compte la qüestió ecologista, vista en alguns casos des de zones rurals com una imposició externa (urbanita) que no té en compte la seva forma de vida.

Com treballem els discursos d'odi a l'aula?

Després de recórrer, de forma breu, les característiques més importants d'aquesta nova onada d'extrema dreta que viu el món en general i Europa en particular hem d'afrontar la part més difícil d'aquest article: com fem front, des de l'àmbit educatiu, a aquest auge de l'extrema dreta?

Comencem pel principi, treballar els discursos d'odi a l'aula no és una qüestió senzilla. Sembla que dir això no sigui dir res rellevant, però cal partir sempre d'aquesta base, ja que la major part de les vegades que treballem els discursos d'odi o la intolerància ens pot quedar la sensació de frustració, de no haver complert els objectius o d'estar predicant al desert. **L'educació en general és una carrera de fons** on els resultats, sobretot en persones adultes però també en joves, no es mostren a l'educador ni d'immediat ni, la majoria de vegades, de forma explícita. Si parlem d'educació en l'àmbit polític o social aquesta manca d'immediatesa encara és més significativa i cal plantejar qualsevol actuació sense aspiracions de veure'n necessàriament els resultats.

En aquest apartat he volgut apuntar alguns consells personals fruit de la meua experiència educativa. Aquests consells us poden ser vàlids en alguns contextos i no ser-ho en d'altres, no us els preneu com línies mestres que cal seguir tant sí com no. Algun d'ells us pot resultar "obvi" o no estrictament lligat exclusivament al treball en aquest àmbit i així és. Massa vegades quan parlem del treball en alguns àmbits, que podem anomenar, extracurriculars oblidem algunes pautes generals de qualsevol matèria.

Intenteu tenir en compte aquests consells i veure quins d'ells són imprescindibles en el vostre context (grup classe / context social) tenint en compte que, com ja he dit, amb d'altres podreu ser més flexibles.

1. Qui expressa discursos d'odi no és el protagonista.

Habitualment el treball sobre discursos d'odi a l'aula és reactiu, és a dir, que comencem a treballar perquè una persona o grups de persones fan algun comentari o tenen alguna actitud a classe o al centre educatiu que fa saltar les alarmes. També pot ser una situació de fora del centre, debat amb pes a la societat en general o particular del territori on us trobeu, que fa saltar les alarmes i ens genera la necessitat i la urgència de treballar-ho a l'aula. Aquí trobaríem un primer subconsell: anticipem les situacions, treballem abans de que el discurs es faci present de forma abrupta i, per últim, no passa res si deixem passar un temps entre els fets i la, necessària, reacció educativa.

És usual, també, que en el treball posterior les persones que han manifestat aquestes actituds siguin més protagonistes que la resta del grup, acabant, sovint, la dinàmica en un «debat» entre la persona que condueix l'activitat i aquestes persones que manifesten actituds intolerants. Aquestes persones, habitualment estan molt tancades en els seus arguments, viuen en bombolles comunicatives i/o és extremadament difícil treure'ls de la seva posició en una sessió o el que duri la dinàmica.

Aquest protagonisme, lògic en certa manera, que agafen les persones més polaritzades no ens pot fer perdre de vista que la dinàmica va dirigida sobretot a la resta del grup classe. Moltes vegades les persones que no mantenen actituds intolerants no es manifesten en un debat on una o diverses persones agafen un paper molt protagonista i vehement en defensa d'idees intolerants, esgrimint dades esbiaixades o directament falses que els pot haver arribat mitjançant algun canal que emet notícies falses o, molt habitual, mitjançant aplicacions de missatgeria tipus Whatsapp o xarxes socials.

Així, nosaltres podem prendre un paper de confrontació amb aquest grup de persones polaritzades o mirar de fer partícips més persones o, si més no, no perdre de vista que l'objectiu de l'activitat no és convèncer als que ja estan molt convençuts de certes idees, prejudicis, estereotips etc.

2. Dades: sí, però no només

Massa vegades, davant d'una dinàmica per treballar discursos d'odi, pensem que tot es soluciona amb dades. Imaginem que anem a treballar la qüestió de l'habitatge en la seva variant de l'ocupació. Nosaltres ens preparem totes les dades possibles sobre percentatge d'ocupacions i de desnonaments, per exemple. Però no passen ni cinc minuts per adonar-nos que amb les dades no en tenim suficient. Recordem la importància de les emocions, els estats d'ànims i dels relats mediàtics. Si una persona fa setmanes, mesos o, fins i tot, anys que rep inputs d'un determinat tema en un determinat sentit serà difícil que amb una dinàmica i unes quantes dades puguem donar-li la volta.

Pensar que un discurs d'odi vers un determinat col·lectiu està sustentat, únicament, en la ignorància de l'altre i que com a docents o educadors podem arribar i revelar la veritat a partir d'unes quantes dades és extremadament naïf i pot arribar a ser classista, tal com diuen la Jordina Arnau i la Alba Sidera al seu llibre "Guia pràctica contra l'extrema dreta":

"Una de les meves obsessions des de fa anys és recordar com n'és de fals el mite que feixisme se'l derrota llegint i viatjant, i el classisme que implica aquesta creença. Com si no hi hagués nazifeixistes d'allò més d'allò més cultes, com si Hitler o Mussolini no haguessin sigut uns grans lectors i no s'haguessin envoltat de tota una intel·lectualitat nazi i feixista. Però, sobretot, com si l'auge del feixisme fos culpa dels pobres ignorants que no han pogut invertir temps i diners en formar-se i viatjar, i no pas de poderosos amb molts recursos i instrucció, que són els qui mouen els fils de les estudia-des estratègies que hi ha darrere els moviments de la nova onada d'extrema dreta. O de qui els financen, els blanquegen, els legitimen"

Amb això no vull dir que no aportem dades a les nostres aules, al contrari. Cal sustentar totes les nostres actuacions en dades, però sense oblidar, d'una banda el paper de les emocions i de l'altre la importància del relat. Pensar que les persones que interioritzen els discursos d'odi ho fan simplement per desconeixement o perquè són enganyats permanentment és obviar que aquests discursos porten implícit un relat. Com hem dit anteriorment, no podem entendre l'auge de certs discursos sense entendre el canvi d'època cultural i econòmica viscuda les darreres dècades i la necessitat, de molts sectors, de trobar un relat que els faci partícips del present i, sobretot, d'una perspectiva de futur.

No tenim la responsabilitat, com a agents educatius, de construir un relat compartit a nivell nacional o estatal. Aquesta tasca correspon més a agents d'altres àmbits com el polític, el cultural o el sindical. Sí que podem construir o ajudar a construir, però, des del nostre centre educatiu, un relat compartit de barri, de poble o, encara que sigui, de centre o de grup classe. Construir un nosaltres compartit i divers, per limitat geogràficament que sigui, ajudarà a mobilitzar sentiments com l'empatia o la solidaritat i, en última instància, ajudarà a construir aquest relat més ampli geogràficament.

3. Una situació real viscuda val més que mil percentatges

Relacionat amb el punt anterior i amb el que vindrà després cal tenir present un fet molt lògic i evident, però que a vegades perdem de vista i és que les persones construïm les nostres visions del món sobretot a partir de la nostra realitat quotidiana. Continuant amb l'exemple de l'ocupació d'habitatges, si nosaltres volem treballar

aquest tema i una persona del grup classe té un pis ocupat per una màfia al seu bloc serà molt complicat que aconseguim fer una anàlisi de la situació deslligat d'aquesta realitat.

En aquesta línia mirar de treballar certes temàtiques quan hi ha un conflicte greu en un territori és sempre un mal escenari. El treball per enfortir les comunitats contra discursos d'odi cal fer-los, sempre que sigui possible, de forma preventiva i en moments on els nervis no estiguin a flor de pell.

En aquest sentit un altre exemple paradigmàtic és el de la seguretat. Tractar de treballar la sensació d'inseguretat en un barri o població després d'algun fet traumàtic amb una alta càrrega de violència o de reiteració de fets delictius és sempre el pitjor dels escenaris. A vegades val la pena fer una passa enrere, realitzar un treball de contenció de les emocions per, més endavant en el temps, planificar una actuació educativa per tal de treballar aquestes qüestions rellevants per una comunitat.

4. Escoltar abans de parlar

És molt probable, com us deia abans, que la majoria de les persones que esteu llegint aquest text ja tingueu aquest consell com a metodologia habitual als vostres grups. Tot i això, mai està de més recordar que sempre que afrontem qualsevol activitat que parla de la vida quotidiana de les persones que tinguem al grup cal fer primer una exploració de coneixements, relats compartits, prejudicis acceptats etc. Ens ajudarà molt abans d'encetar qualsevol dinàmica saber quins discursos ens trobarem.

D'altra banda, també ens servirà per saber quina és la realitat de les persones amb qui parlarem. Probablement no podrem fer la mateixa dinàmica si la fem a un barri de renda mitjana que si la fem en un barri de renda molt baixa, o en una població amb un 20% de població immigrada que en una amb un 7%. Especialment, quan treballem discursos d'odi caldrà anar amb molt de compte sabent a quin públic ens dirigim, quines situacions viuen i quins són els discursos hegemònics en el seu context social més proper. Aquesta informació habitualment ja la coneixerem si el grup classe forma part d'un centre on fa un cert temps que hi treballem però mai està de més plantejar-nos quin context socioeconòmic tenen les persones a qui ens dirigim.

5. Adaptem els continguts a la realitat

Ara no parlem, com el punt anterior, de fixar-nos en quina és la realitat quotidiana de les persones a qui ens volem dirigir, parlem de fixar-nos en quin és el seu nivell formatiu i en quin és el seu nivell en termes polítics i de coneixement de l'actualitat més enllà de la seva realitat veïnal i quotidiana.

Moltes vegades formació i coneixement de l'actualitat social i política van de braçet, però no sempre, i per això caldrà fer una prospecció de coneixement prèvia per tal de poder saber en quin punt ens trobem. Serà habitual trobar-se persones amb di-

ferents nivells formatius que viuen força “aïllades” de la realitat, més enllà de xarxes socials i informacions que reben per whatsapp.

Sobretot quan parlem de “polèmiques” que acostumen a sorgir en contextos i temps cada vegada més determinats, caldrà inicial sempre qualsevol dinàmica contextualitzant molt bé aquell fet o polèmica que fa que es tingui un debat a classe o es porti a terme una dinàmica. En resum, no donem per fet que tothom està al cas de tot.

Així caldrà adaptar els continguts a aquesta doble variable: nivell formatiu i nivell de coneixement de l'actualitat.

Relacionat amb això, caldrà tenir molt en compte les “bombolles comunicatives” i conèixer bé per quins canals (xarxes socials, ràdio, televisió?) s'informen les persones que tenim al grup classe, així com quin missatge reben per aquests canals. En aquest sentit, hem de fer un mínim acostament a aquests canals i missatges. Si parlem de públic adolescent, per exemple, és important saber quins canals de youtube consumeixen, quins missatges reben i quins són els codis comunicatius d'aquests “nous” mitjans cada vegada consumits per més gent.

6. No és vèncer, és convèncer

Aquest darrer consell va força lligat amb el primer. Hem d'afrontar qualsevol dinàmica o activitat deslligant-la, tot el possible, de la dinàmica de guanyadors i perdedors, de bons i dolents, que van lligades a aquestes dinàmiques de polarització.

Nosaltres estem treballant com educadors, no hem de perdre això mai de vista, i hem de tractar de treballar sense que ningú senti que l'espai del centre educatiu esdevé un espai hostil per a ell. No som jutges ni capellans i, per tant, hauríem d'evitar jutjar les persones que tenim davant. Això no vol dir que no “jutgem” les seves idees, però hem de deslligar persona, amb qui hem de treballar, de discurs, que hem de combatre. Cal tenir en compte que qui tenim davant rarament és un generador de discursos, normalment serà només un “repetidor” d'aquests discursos, que li hauran arribat per algun dels canals mencionats anteriorment.

Així mateix, hem de generar un espai a classe on les persones que vinguin puguin dir allò que pensen o allò que els hi arriba pels diferents canals. Si generem un clima on qualsevol comentari intolerant és tallat de soca-rel segurament aconseguirem que al nostre centre educatiu desaparegui aquesta realitat, però no aconseguirem que aquesta realitat desaparegui fora de l'aula i del dia a dia de les persones que tenim a classe, eliminant la nostra capacitat d'incidència educativa en aquesta realitat.

És un equilibri complex, però cal tenir sempre present que la nostra funció com educadores hauria de ser fer pensar les persones que tenim davant, no dir-los què han de pensar.

Assumim el risc d'equivocar-nos. Vull acabar l'article amb una reflexió final sobre la qüestió. És habitual que els educadors o educadores ens sentim, com deia l'ini-

ci de l'article, amb una barreja de preocupació i de no saber per on començar a treballar aquesta qüestió. No tinc l'autoestima prou alta com per pensar que amb aquest article t'hauré solucionat, a tu que has arribat fins aquí, aquesta doble sensació, si és que la tenies a l'inici de la lectura. Espero, això sí, que acabis la lectura amb més ganes d'afrontar el repte i amb algunes eines o guies que et permetin fer-ho amb més seguretat.

Vivim un escenari nou i canviant, dues paraules que no acostumen a lligar massa amb l'àmbit educatiu. Habitualment ens costa adaptar-nos a aquests tipus d'escenaris i afrontar-los sabent que no tenim respostes metodològiques màgiques per les situacions que ens entren darrerament, de forma abrupta, a l'aula. En aquest escenari cal assumir el risc d'equivocar-nos i no evitar tractar aquestes qüestions amb por de fer-ho. Cal afrontar les qüestions complexes a l'aula, cadascú en la mesura que pugui, dins de l'espai educatiu que li sembli més adient i de la forma que us sembli més indicada, però feu! Deixeu entrar els discursos d'odi a l'aula, treballeu-los, poseu context, genereu empatia respecte als col·lectius criminalitzats, parleu d'història, de política, de geografia, de filosofia, de religió!

El pitjor error en el context actual, segur, serà deixar de fer per por a equivocar-nos.

Referències bibliogràfiques

- ARNAU ROIG, J., SIDERA GALLART, A. (2022) *Guia pràctica contra l'extrema dreta Entendre i combatre els nous feixismes d'arreu del món*. Pagès Editors
- FRANK, T (2008). *¿Qué pasa con Kansas? Cómo los ultraconservadores conquistaron el corazón de Estados Unidos*. Acuarela
- MUDDE, C. (2019) *Ultradreta. Decàleg per entendre d'on ve i on va l'onada que amenaça la democràcia*. Saldonar

Filmografia

- BIAMONTI, F. (Director) (2015) *Ravis par Marine (Le Pen)* [Documental]
- EASTWOOD, C. (Director). (2008). *Gran Torino* [Pel·lícula]
- HAYNES, T. (Director). (2019). *Brexit: The Uncivil War* [Pel·lícula]
- MORRIS, E. (Director). (2018) *American Dharma* [Documental]
- PRICE, A. (Director) (2010) *Borgen* [Sèrie]
- RUSSEL, T. (Director) (2019) *Years and Years* [Mini-Sèrie]
- SIMON, D. (Director) (2020) *La Conjura contra Amèrica*. [Mini-Sèrie]

Compartir experiències, aprenentatge a l'una

Mónica Sales Giner, Universitat Jaume I



Entenem el significat de qualitat de vida com un estat de benestar, benestar psicològic, social i d'un mateix. Aquesta va ser una de les primeres paraules que jo vaig aprendre quan vaig començar amb el meu món, la meua experiència amb persones majors. Mai havia sentit aquesta paraula o tal volta mai m'havia parat a pensar amb la paraula i el que realment significava.

Tot va començar amb la meua estada de pràctiques i mai haguera pensat aquest era el treball de la meua vida, el treball on sempre estigués tan a gust, on vindre a treballar no és un treball, és un plaer; així és com em sento jo quan estic en les meues hores de treball.

És una realitat que cada vegada entre la població de la Unió Europea hi ha més persones grans i aquest esdeveniment implica que un dels fets més importants que perfilen aquest fenomen siga la relació que tenen la longevitat amb el temps lliure perquè aquesta combinació dona lloc a una extensió del temps, un aprofitament del mateix, el temps d'oci.

Tothom necessita tindre el temps ocupat i aquesta ocupació que siga de profit, així que tota educació, tot aprenentatge sempre va unit al que inicialment comentàvem, a una millor qualitat de vida.

Soc conscient que per mi el fet d'estar en contacte en el dia a dia amb les persones majors em fa veure moltes coses i sobretot em fan sentir ser una persona important plena d'energia i ganes de fer coses. És molt bonic veure com aquesta educació els fa millors persones, els fa trobar noves amistats, els fa viure la vida amb ganes i sobretot els fa sentir-se millor.

El creixement del nivell educatiu de la població, la implantació de les noves tecnologies de la informació i la comunicació en els diferents àmbits de la vida fan que el desenvolupament de nous estils de vida s'afavorisquen i és aleshores quan l'oci té un gran auge.

La persona major d'avui no és la mateixa que la de fa molts anys arrere, i quasi segur no serà la mateixa que la de futures generacions. Jo recordo perfectament quan era menuda que al meu poble el dia de Pasqua els quintos voltaven el poble fent la típica replega i jo els veia com uns homes fets i fermes i sempre pensava mare el dia que nosaltres arribem a eixe edat com de majors serem i que, hem arribat, l'hem passada i la veritat és que mai em veuré com jo veia a aquells quintos tan grans, és fonamental tindre un esperit jove, un esperit ple d'energia i ganes de fer coses i tot aquest esperit de veritat que el tinc present cada vegada que els alumnes venen a les aules, és aquesta sensació la que transmet com a tal perquè de veritat totes ganes de complir objectius és primordial i necessària i el més important que hem de recordar és que no es tracta d'ocupar el temps lliure sense més, sinó d'ampliar les possibilitats d'educació permanent.

Un fet molt important i que a mi personalment m'agrada molt és fer descreure que les persones majors no serveixen per a fer pràcticament res, quina mentida més gran, quina aberració. Les persones majors estan en una etapa de la seva vida en la qual demostren tenen valors i poden ser capaços de realitzar activitats intel·lectuals, educatives, socials inclòs ser més capaços que les persones d'edat menor donat que ells tenen a la seva esquena el que anomenem experiència. Participar en la societat actual és aconseguir un envelliment actiu i saludable. Participar en la societat és contribuir a fer el projecte de societat, una societat per a totes les edats i per a tots.

D'educació permanent amb la societat canviant

En aquesta societat canviant és necessària una educació permanent.

El fet de tindre una societat molt actualitzada amb les noves tecnologies produeix que hi haja un cert percentatge de persones majors a les quals les noves tecnologies els suposa tot un repte, tota una aventura del saber i els agrada endinsar-se amb aquesta aventura fent-se partícips i vivint i estudiant-les a fons i sobretot gaudint-les i estant al dia, per contra tenim un altre percentatge de persones que just els suposa el cas contrari i és que no es senten al dia amb aquestes i es veuen fora de la societat, excloses donat que en certes ocasions i situacions no saben exactament de què està la resta de gent parlant.

Hem d'intentar que tota societat s'adapti a totes les necessitats però també la societat ha d'intentar ajudar a aquelles persones que per raons òbvies en certes ocasions no es poden adaptar.

Actualment, hi ha un gran elevat número de persones majors que es dediquen a estar al dia, a fer realitat la idea de l'educació permanent al llarg de tota la vida, una etapa molt important que els dona moltes possibilitats i sobretot els dona una gran satisfacció personal.

Un altre aspecte a tractar relacionat amb les persones majors i la societat actual és que cada vegada és més difi-



cil fer noves amistats, fer noves relacions socials i tal vegada aquesta puntualització no és correcta perquè hi ha moltíssimes persones que a l'edat adulta fan amistats noves, es retroben amb amistats anteriors que degut al temps s'havien distanciat, coneixen persones noves i fins i tot es creen vincles molt personals.

Podríem definir a les persones majors com persones que necessiten comprendre el món actual, necessiten apropar-se a les noves tecnologies, tenen molta voluntat de fer i sobretot saben admetre molts compromisos que els fan estar actius amb el dia a dia.

No tota societat major es dedica a la cura dels seus nets, també, però sempre hi ha temps per arribar a l'educació, a l'aprenentatge, a fer vida social.

Un dels meus objectius és fer-los sentir importants en el dia a dia, fer-los veure que la vida té sempre sentit, hem d'ajudar a recuperar el paper de protagonistes en la societat actual a aquestes persones majors i de veritat que son fonamentals per a l'aprenentatge, per a la vida i sobretot per a la societat.

Sempre que parlem de persones majors hem de tindre en compte aquestes paraules: qualitat de vida, satisfacció, vàlua personal, adaptació als canvis i la unió de totes aquestes fan que siga una unitat genial a la qual tots hem d'arribar. Realment no hem de parlar únicament a persones majors sinó que també aquesta unió deu estar present a totes les edats. Si és així el món serà molt millor i brillarà la felicitat en la vida.

La societat de la informació és un repte, un repte per a totes les edats. Jo conec gent gran que ho veu com un món al qual mai podrà arribar i per contra hi ha gent gran que es fa a la idea que ha d'anar aprenent i que ha de viure i conviure amb elles per estar al dia i així ho fa.

Tinc experiències i molt boniques de com una persona gran que té al seu fill a l'estranger i gràcies a tindre la facilitat de poder connectar amb vàries aplicacions totes relacionades amb les noves tecnologies poder parlar amb ella cada nit i poder estar al corrent d'ell i sobretot veure's encara que siga en la distància. Aquesta experiència és tant enriquidora que de veritat només per poder ajudar que aquestes coses passen et fan el cor gran, et fan ser més gran persona.

També podem parlar de manera similar amb persones majors que estan ací i tenen els fills a l'estranger o tal vegada no cal tant lluny, a l'altra banda de la ciutat però estan amb reducció mòbil i el simple fet d'un naixement d'un net que és un fet important en la vida i no estar present és molt dolent i gràcies a les noves tecnologies i a estar al corrent de totes elles poden conèixer al petit sense menejar-se de casa. Tots aquests valors abans eren impensables, per això per a aquestes persones majors moltes vegades els suposa tot un repte i ho aconsegueixen perquè és la realitat la que vivim i necessitem aquesta tecnologia per estar més a prop en certes ocasions de les persones.

Considero també un estudi a fer el cas contrari, a vegades fer un ús excessiu de la tecnologia és molt roí, perquè tampoc veig normal en un dinar familiar o d'amics que pràcticament avui en dia a penes ens veiem donades les situacions laborals i l'estrès en el qual vivim i arriba aquest moment que deuríem gaudir-lo i ens posem cadascú amb el mòbil i no fem una conversa com cal. Parlo en primera persona i posant-me dins perquè em considero víctima de la tecnologia, sé i crec és la veritat i som persones massa tecnològiques i els punts elevats de les coses tampoc són bons.

A vegades parlo d'aquests temes en les persones majors i ells saben distingir més la realitat d'un dinar gaudint de la família, amics o persones que fa temps no veuen que estar tant obsessionat amb les noves tecnologies. Crec que d'ells en aquesta situació en concret deuríem aprendre i molt.

Tinc també moltes experiències personals relacionades amb l'ús de les TIC. El que sí hem de tindre clar és que si les persones no utilitzen les tecnologies aquest fet fa que es desanimen a l'hora de fer-lo i aleshores mai s'incorporaran en la seva vida quotidiana. Tinc estudiants majors que diuen que no i és no i sempre es sentiran una mica exclosos donat que no s'assabenten de les notícies d'interès però també és veritat que predomina el companyerisme i aleshores es posen al corrent de les coses tal volta una mica tard, fet que implica en certes ocasions que es queden sense alguna activitat o algun avantatge que tenien per no haver arribat a temps.

En una societat com la nostra i en un futur no molt llunyà tal volta les persones que no es facin amb les noves tecnologies tal volta es sentiran excloses, excloses de la societat del segle XXI perquè és la societat de la informació. Les persones que ens dediquen a les persones majors i a la seva educació sempre estarem ací per ajudar en el que faça falta i sobretot intentar que ninguna persona es quedi exclosa de la societat en general.

La capacitat d'aprenentatge de les persones majors

Es sabut que la capacitat d'aprenentatge de les persones majors no és la mateixa que es pot tenir quan eres jove, però s'ha estudiat que aquest aprenentatge té una forta relació amb la motivació. Si a la motivació li afegim la voluntat de cada persona tenim un resultat perfecte que és l'aprenentatge.

La capacitat d'aprenentatge de les persones majors o no majors mai és la mateixa comparant amb les persones més joves i tampoc és la mateixa en una mateixa persona en diferents moments de la seva vida. Cadascú té una capacitat diferent i aquesta canvia amb el pas del temps. El que sí està clar és que hi ha diversos estudis que conclouen que les persones majors són igual de capaces d'assolir els coneixements que les persones joves si les majors estan motivades.

La motivació és una conducta que mostra l'interès per aconseguir un objectiu que fa que la persona s'esforci per tal d'aconseguir-lo.

En les persones majors hem de buscar algunes estratègies com puguen ser: no anar a pressa en una tasca, tot té el seu temps; buscar la motivació sempre a fer la tasca i sobretot gaudir-la. Aprendre és una actitud i aquesta actitud ens demostra que estem vius i actius.

Es pot aprendre els mateixos coneixements i habilitats als seixanta anys que al dinou. Hi ha factor que poden influir que fan un detriment en el rendiment de la persona major, com puguen ser la disminució de l'agudeses sensorial (sordesa, menys vista, menys temps posats en la mateixa postura, etc) però cap d'aquests factors estan relacionats amb la disminució de la capacitat d'aprenentatge.

Tenim algunes facultats que es perden una mica amb els anys com ara la memòria, la capacitat de concentració o l'agilitat mental, però són facultats que es compensen amb les ganes d'aprendre, la motivació i l'interès en fer una cosa.

Diversos estudis sobre aquest tema han demostrat que les persones majors són capaces d'obtenir el mateix nivell de coneixement que les persones més joves si disposen d'una gran motivació.

És responsabilitat de tots fomentar que els nostres majors realitzen aquestes activitats com puguen ser treballs en grup, treballs individuals, cursos de llengües, cursos de noves tecnologies, i un llarg etcètera perquè es ben sabut que una de les millors formes d'envellir és iniciar una nova tasca que sempre els causi curiositat per aprendre.

Tinc moltes experiències personals que contar, però la majoria les resumiria en que els hi donen un treball a fer sobre una temàtica lliure per tal de què la motivació pel tema siga major i quan comencen amb el treball no saben per on agafar-lo i és ben sabut que finament acaben amb una súper motivació i fan d'aquest un súper treball i el seu grau de satisfacció és indescriptible.

Hi ha alumnes que expressen les seves dificultats per aprendre en relació amb l'edat. Aquesta creença els bloqueja perquè pensen que ja no tenen capacitat de retenció i que no podran avançar en l'aprenentatge però al marge de tot el que pensen o senten acaben motivant-se i traient l'aprenentatge endavant.

Les relacions intergeneracionals i la seva importància

Entenem per intergeneració quan hi ha més d'una generació en contacte. Podem trobar intergeneracions entre avis i nets, i també entre besavis i besnets. L'esperança de vida és tan gran que tal volta podríem dir que hi ha més persones longeves en la societat que anys arrere i és per aquest motiu que trobem aquestes relacions cada vegada més marcades.

En la meua família per exemple tenim la sort en alguna ocasió de ajuntar-nos tres generacions juntes i això és un fet molt destacat.

En les aules de persones majors també és prou comú trobar dues generacions en una mateixa aula, i a la vegada d'enriquidor també ens ajuda a veure tal volta

dos punts de vista diferents d'una mateixa cosa.

Vaig formar part una vegada d'un projecte per a mi molt molt bonic, em va marcar molt i em va fer sentir un atractiu especial. Es tractava d'un projecte en el qual un alumne major anava a les aules dels xiquets de tres i quatre anys i els explicaven com vivien ells quan eren joves (més o menys de la seva edat) i com havia canviat la vida de quan ells eren joves, els menjars, els oficis, etc. i la veritat és que per als petits era com trencar una barrera perquè era a la vegada d'enriquidor perquè coneixien noves modalitats de vida en temps passats a la vegada veien al major (que podia ser perfectament el seu avi) i era com uf quina persona més gran però quina saviesa que m'estrà inculcant.

Les preguntes que els xiquets els podien arribar a fer i les cares de satisfacció tant dels majors com dels petits de veritat no tenia preu. Aquests majors anaven crec recordar una vegada a la setmana i els nadons només volien que tornaren a l'escola el més aviat possible. Una experiència inigualable.

Involucrar-se en projectes intergeneracionals dona a les persones majors un creixement personal i amplia les seves habilitats. A més afegixen una transmissió de recursos a les noves generacions.

És interessant veure la complicitat que tenen els membres més petits de les famílies amb els més grans, jo ho visc a la meva casa i eixa complicitat de veritat no existeix amb la resta de generacions.

Quantes vegades he escoltat de la boca dels nostres alumnes que el seu nét o néta li ha ajudat a donar forma a un article o treball que havien de presentar i això fa que siga una relació encara més unida. També en certes ocasions he sentit que millor arreglam aquest problema tu que el meu fill no em fa cas, però tornem al que he comentat anteriorment, la joventut d'avui en dia anem massa estressats i tal volta no donem en la mesura que toca el suport a les nostres persones majors que tal volta ens necessitem però per contra si que abusem d'ells amb la cura dels nostres fills.

Per concloure diré que la meva situació laboral i la meva experiència amb persones majors que del meu treball depèn és immillorable.



He trobat vertaders amics i amigues que sé estan ací per a ajudar-me en tot el que faça falta i la meua satisfacció personal fent el que més m'agrada, em dona eixa alegria cada dia de seguir endavant amb l'educació permanent, amb els meus majors i sobretot entregant-me en cos i alma al meu treball que de veritat considero un regal donat que faig el que més m'agrada i el que sempre havia pensat fer.

Referències bibliogràfiques

FERNÁNDEZ BALLESTEROS (1998), *Vejez con éxito o vejez competente; un reto para todos. Envejecimiento y prevención*. Asociación Multidisciplinaria de Gerontología. Barcelona.

REQUEJO, A. (2003), *Educación permanente y educación de adultos*. Ariel. Barcelona.

SÁEZ CARRERAS, J.; ECARBAJAL DE HARO, A. (Coords.) (1998). *La educación de personas adultas: En defensa de la reflexibilidad crítica*. Amarú. Salamanca.

SUSANA AGUDO PARDO. *Aprender al larg de tota la vida*. Educació Social 36. Intercanvi.

<https://www.sagratcor.com/la-capacitat-daprenentatge-en-les-persones-grans/>

<https://www.sani-net.net/ca/bloc/116-la-capacitat-d-aprenentatge-en-les-persones-majors>

http://blog.infoelder.com/la-capacidad-de-aprendizaje-en-las-personas-mayores?utm_source=boletin_infoelder&utm_campaign=2654842b91-boletin_infoelder_25_02_082_6_2012&utm_medium=email

Imatges de Freepik

Bones pràctiques d'inclusió social i orientació laboral en educació de persones adultes. Aprendre a normalitzar la dis-capacitat intel·lectual

Teresa Begoña Cuenda Gómez, directora del Centre d'Educació Permanent, Coria del Río;

Rosario Bosch Rodríguez, mestra d'Educació de Persones Adultes

Traducció: Rosa Navarro Piquer



1. Introducció: recuperar experiències educatives socialitzadores i inclusives que traspassen fronteres institucionalitzades i instituïdes

S'ha optat per exposar aquesta experiència educativa en aquest article, no sols per rescatar la importància de treballar amb col·lectius diversos que són exclosos del sistema educatiu o aïllats de possibilitats, sinó també per posar l'accent en la labor social que compleixen els centres educatius de formació permanent quan tenen al capdavant professionals que s'impliquen a millorar els seus entorns i donar respostes educatives a diferents necessitats.

Totes dues professionals que ara rescaten aquesta experiència han compartit abans espais formatius on la persona, i no sols la part professional, ha sigut present en les relacions humanes que han portat a configurar un model educatiu que traspasa aquells límits burocràtics imposats perquè es mesuren com a sègats o aïllats.

I encara que l'experiència que es presenta correspon al treball realitzat per la persona en actiu, aquest s'ha compartit i dialogat entre totes dues en diferents moments, construint una experiència d'aprenentatge i impuls mutu, on es posen en relació passat, present i projecció futura quant a formes de treball en educació. L'experiència acumulada d'anys de treball veu la llum en diferents projectes i en aquest treball s'exposa un d'ells, però aquest producte requereix molts plantejaments i dedicació prèvia.

El diàleg, l'oralitat, l'intercanvi de pensaments, accions, interaccions, ha sigut un important impuls per a comprendre la dimensió que prenen les xicotetes accions quan algú les pot dimensionar des de l'exterior també. La construcció es fa des del dia a dia, però el salt de sistematització necessita la presa de distància i, per això, una veu externa que plantege preguntes i reflexions profundes i que tinga un coneixement i bagatge experiencial és essencial també en aquesta mirada. Amb això es vol posar en valor la construcció des de la interacció.

(perquè la temàtica i com s'ha creat l'article: experiència a partir de registres orals conjuntant dues veus des de la vivència i experiència professional)

Existeixen grups de discapacitat intel·lectual, però com un col·lectiu a part d'altres grups que hi ha en els CEPA que col·labora en algunes activitats culturals i comunitàries puntuals de convivència.

Centre on s'ha dut a terme l'experiència, curs escolar de començament, lloc-contexte.

Les persones que escriuen l'article: compromís, l'abast de l'experiència, la creació de projectes reals de resposta a necessitats concretes dels contextos en els quals es treballa.

La importància de sistematitzar aquests experiències que ajuden a visibilitzar i expansionar realitats educatives que traspassen fronteres.

2. Presentació i origen de l'experiència

L'article 3 de la Convenció Internacional dels Drets Humans subratlla el compromís dels Estats que formen part de la Convenció, de garantir que les persones amb discapacitat tinguin accés i gaudisquen dels seus drets humans i llibertats fonamentals en igualtat de condicions amb les altres persones, promovent sempre el respecte per la seua dignitat inherent.

Però les diferents realitats actuals, ens fan conscients que partir de les necessitats de l'entorn, dissenyar i dur a terme un projecte educatiu inclusiu en un Centre d'Educació Permanent (CEper) dins de la xarxa de centres públics de la Junta d'Andalusia, al sud d'Espanya, que estiga dirigit a persones amb diversitat funcional, no és una cosa que es faça de manera immediata ni siga fàcil de plantejar. Aquest projecte que ara es presenta, s'ha realitzat al llarg de diversos cursos acadèmics, com s'exposa a continuació.

L'avantsala d'aquest projecte l'inicia la mare d'un alumne amb diversitat funcional que va exposar la problemàtica a la qual s'enfrontava: el seu fill de 21 anys no podia continuar la seua educació en l'ensenyament obligatori, i es preguntava quines opcions tenien. Fins llavors en el centre no s'havia contemplat aquesta necessitat, ja que els Centres d'Educació Permanent podrien tindre estudiants amb característiques similars, però requeririen una atenció personalitzada.

Amb l'objectiu d'abordar aquesta necessitat, va esdevindre un procés de recerca i desenvolupament d'un projecte d'innovació educativa. Aquest projecte es va centrar a visibilitzar, defensar i promoure els drets de les persones amb diversitat funcional, tenint en compte aspectes com el desenvolupament personal, l'autonomia, la integració social i la inclusió laboral. Això requeria la col·laboració amb altres institucions i la difusió del projecte i la coordinació amb altres àrees de: investigació, cultura, salut, esport, oci, etc. amb un èmfasi en l'accessibilitat universal. El projecte es va posar en marxa en trobar oportunitats de participació en la formació per a preparar les oposicions del Servei Andalus de Salut que estaven obertes a aquest alumnat. A continuació, s'indiquen etapes per les quals s'ha passat per a construir el projecte:

- **Curs 19/20:** El projecte educatiu comença amb l'objectiu d'oferir oportunitats educatives i laborals a persones amb diversitat funcional. S'investiga i es desenvolupa un pla d'acció enfocat a visibilitzar aquest col·lectiu, promoure els seus drets i brindar-los una formació adaptada a les seues necessitats. S'estableix una col·laboració amb altres institucions per a ampliar recursos i es prepara els alumnes per a oposicions del Servei Andalus de Salut (SAS). Encara que alguns alumnes aproven oposicions, no obtenen places, per la qual cosa es complementa la seua formació amb cursos addicionals perquè tinguin més possibilitats en concursar.
- **Curs 20/21:** La pandèmia de COVID-19 obliga a traslladar les classes a un format en línia, però el projecte continua centrat en la formació i la preparació per a l'ocupació. S'inscriu l'alumnat en el *Programa Integral de Cualificación*

y Empleo (PICE) de la Cambra de Comerç d'Espanya per a millorar les seues oportunitats laborals. Es manté l'enfocament formatiu en la competència digital i es promou l'autoocupació entre els joves amb diversitat funcional.

- **Curs 21/22:** El projecte s'expandeix per a incloure alumnes de pobles pròxims, la qual cosa comporta la sol·licitud a l'Ajuntament d'una aula addicional. Es deriven alumnes a cursos de formació laboral en col·laboració amb organitzacions com l'ONCE i *Andalucía Orienta*. Es participa en jornades i esdeveniments per a sensibilitzar les autoritats i altres companys sobre la situació de les persones amb diversitat funcional i la necessitat de promoure polítiques inclusives.
- **Curs 22/23:** S'aconsegueixen contractes temporals per a alguns alumnes en col·laboració amb l'Ajuntament del poble, proporcionant-los experiència laboral en jardineria i manteniment. Es participa en activitats comunitàries com convivències intergeneracionals i marxes solidàries. Es continua la formació en cursos especialitzats, com mecànica i reparació d'equips electrònics.
- **Curs 23/24:** Es renova l'acord de col·laboració amb les institucions per a continuar donant suport al projecte. S'inicia un curs de Capacitació Digital Bàsica per a millorar les habilitats tecnològiques de l'alumnat. Es realitzen tallers creatius i participatius, com decoració i realització de vestuari, en col·laboració amb altres entitats. A més, es participa en concursos i esdeveniments culturals i comunitaris per a continuar promovent la inclusió i l'apoderament de les persones amb diversitat funcional.

3. Aprenentatges derivats del procés educatiu. més enllà d'un sol projecte, un compromís amb l'educació de persones amb discapacitat o vulnerabilitat

En els Centres Educatius de Formació Permanent és necessari mantindre no sols un compromís amb la igualtat i la dignitat de les persones, més enllà de les seues diferències. A través d'aquest projecte, però també a partir del bagatge amb altres projectes anteriors que totes dues professionals hem compartit, ens ha ensenyat la rellevància per a la qualitat de vida de les persones de comprometre's amb la igualtat i la dignitat inherent de totes les persones, independentment de la seua condició de discapacitat o de marginalitat. L'article 3 de la Convenció Internacional dels Drets Humans ha servit com a marc teòric per a aquest compromís, recordant-nos la necessitat de promoure, protegir i assegurar el compliment dels drets humans de les persones amb discapacitat o sense ella, però encara més de les que es troben en situacions de vulnerabilitat.

L'impuls com a professionals de l'educació des d'una perspectiva humil però compromesa a fer tot el que es puga perquè es garantisquen condicions d'igualtat i es donen espais per a generar llibertats fonamentals per a les persones amb discapacitat i vulnerabilitat. Això implica no sols eliminar barreres físiques i socials, que a vegades no som ni conscients que en gran manera tots i totes tenim i/o recreem, sinó

també promoure polítiques i pràctiques inclusives que permeten a aquestes persones exercir els seus drets de manera efectiva.

La realitat ens ha convidat a través del projecte educatiu plantejat i altres ja passats, que continua sent una necessitat promoure la inclusió de les persones amb discapacitat i vulnerabilitat en tots els àmbits de la societat. Això inclou no sols l'accés a l'educació i a l'ocupació, sinó també la participació no discriminatòria en activitats recreatives, culturals i socials en igualtat de condicions. I aquesta és una aposta de tots els que formen part de la institució o institucions en les quals es treballa de forma compromesa amb les persones.

D'aquí que la col·laboració amb altres institucions i la difusió dels projectes siga fonamental per a promoure els drets de les persones amb discapacitat o vulnerabilitat. Treballar en conjunt amb organitzacions governamentals, no governamentals i comunitàries pot amplificar l'impacte d'aquests projectes i visibilitzar allò que es vol deixar de costat o apartar.

I d'ací la importància d'adoptar un enfocament transversal que abaste diferents àrees, com la investigació, la cultura, la salut, l'esport, l'oci i l'educació. Aquesta diversitat d'enfocaments permet abordar de manera integral i holística les necessitats i aspiracions de totes les persones, però encara més d'aquelles amb discapacitat.

Els canvis que ha comportat l'experiència del projecte:

Alguns dels canvis més significatius que s'han detectat amb aquest procés formatiu a través d'aquest projecte i que ara se sistematitzen, també es podrien traslladar a altres projectes que s'han dut a terme amb col·lectius vulnerables anteriorment i sobre els quals es té un bagatge i experiència. Aquests són:

- **Avanços en l'àmbit col·lectiu:** S'han observat una sèrie de canvis significatius en l'àmbit col·lectiu, com la realització de cursos de formació amb titulació, l'obtenció de contractes de treball que han generat l'autonomia econòmica, personal i social d'aquestes persones. Així com s'ha donat una participació activa en activitats diverses. Aquests assoliments han contribuït a generar espais de convivència en els quals s'han produït canvis físics i s'han evidenciat grans progressos en l'àmbit personal, acadèmic, social i professional.
- **Eliminació de barreres institucionals:** S'ha evidenciat una tendència cap a l'eliminació de barreres institucionals en l'àmbit educatiu. Això s'ha aconseguit mitjançant la normalització de la realitat de les persones amb diversitat funcional, la consecució d'acords per a obrir espais a altres professionals, com comptar amb una orientadora en el CEPER una vegada al mes, i la promoció del concepte d'inclusió sense distinció ni separació. L'acceptació de la diferència com una cosa naturalitzada, ha permés aprofitar aquestes diferències com a oportunitats d'aprenentatge i creixement per a tota la comunitat educativa.

- **Transformació de rols familiars:** L'experiència ha propiciat una ruptura en els rols i el funcionament tradicional de les famílies. Els pares i cuidadors han passat d'exercir rols sobreprotectors a confiar més en els seus fills i filles, permetent-los guanyar en autonomia i independència. Aquesta transformació ha portat a una valoració des d'una perspectiva totalment diferent, enfortint els vincles entre iguals i fomentant una relació més equitativa i respectuosa.
- **Tots hem guanyat en major autoestima i confiança:** Un dels canvis més significatius ha sigut l'augment en l'autoestima i la confiança en si mateixos per part de l'alumnat amb diversitat funcional. El reconeixement i la valoració positiva de les seues habilitats i potencialitats per part de la societat han contribuït a una major independència i autonomia, així com a la seua inclusió més plena en la comunitat. Aquest procés ha sigut reconegut com un regal per part dels implicats en el projecte, agraïnt la confiança depositada en ells i elles i la necessitat social de comprendre'ls des d'una perspectiva de "normalitat", entenent la diversitat com a part natural de la condició humana. Però també per a les professionals que impulsen aquest tipus de projectes amb col·lectius vulnerables suposa un impuls en la projecció professional, compensant així el desgast que suposa obrir espais formadors creadors compromesos amb la vida. El projecte educatiu des d'aquest compromís amb la igualtat i l'accés ple als drets humans, la promoció de la inclusió, la col·laboració i difusió, i l'adopció d'un enfocament educatiu transversal per a abordar les necessitats de les persones ens serveixen com a base per a futures iniciatives destinades a millorar la qualitat de vida i la inclusió d'aquest col·lectiu o d'uns altres en situacions desfavorables.
 - Necessitat de trobar respostes d'un col·lectiu que és rebutjat pel sistema educatiu formal. Limitació de titular. Situació real o actual. L'impuls dels CEP en diàleg amb els Centres d'Educació Secundària.
 - Necessitat del CEP de donar respostes reals a un col·lectiu que ve als CEP i que necessita ser orientat no sols com a contenció social sinó integral, on el laboral és l'eix essencial per a guanyar en autonomia. (Oposicions de discapacitat intel·lectual -auxiliar administratiu- per a aquest col·lectiu, preparació de proves)
 - El rol del centre i la relació amb la família.
 - Reunions amb pares que infantilitzen i han de fer el salt d'assumir l'autonomització.
 - Cerca d'informació per a legalitzar la situació laboral. I per a preparar temes que només estan elaborats per centres privats.
 - Rol de la professora que es compromet en aquest procés sense conèixer una altra experiència prèvia, sinó que obri espai.

- Orientació.
- Construcció i dinamització de materials i continguts.

4. Necessitat de traslladar l'experiència a altres cep, conselleria, universitat, centres d'educació secundària, associacions (COCEMFE Sevilla, ONCE...)

- No sols com un fòrum on expandir l'experiència recreada.
- Dubtes i inquietuds que afloren durant el procés: sobrepassar les jerarquies instituïdes, prioritzar les necessitats del col·lectiu amb el qual es treballa.
- Un premi de reconeixement més enllà d'una foto, sinó per un treball compromés de fons.

5. Canvis que comporta l'experiència

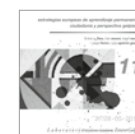
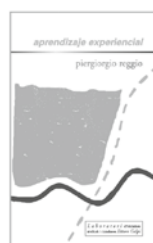
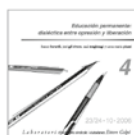
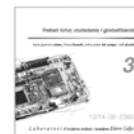
- En l'àmbit col·lectiu: formació, contractes de treball, autonomia econòmica, personal, social, col·laboració en activitats diverses, els espais de convivència, canvis físics, guanyar oposicions, etc.
- La ruptura de rols i funcionament de les famílies (relació amb fills d'independència i valoració des d'una perspectiva totalment diferent, vincles entre iguals). Pas de ser cuidadors superprotectors limitant els espais d'expansió a confiar més en els seus fills i filles i guanyar en confiança.
- Ruptura de barreres Institucionals Educatives:
 - Evidenciar una realitat DE “normalització”
 - Aconseguir acords i obrir espais a altres professionals en els CEP (una orientadora en el CEP).
 - Concepte d'integració sense distinció ni separació. Acceptació de la diferència naturalitzada i com a oportunitat d'aprenentatge.
 - Tindre com a objectiu que els concursos no estiguen copats per sindicats que limiten i delimiten espais d'expansió per a la diversitat.
- El millor regal “gràcies per confiar en nosaltres”. Necessitat social de comprendre'ns des d'aquesta “Normalitat”.

6. Projeccions: l'expansió d'aquesta concepció de “normalitat” i l’“esperança” de sentir la particularitat

Referències Bibliogràfiques

FLOREZ BELEDO, J. (2018). *La comprensión actual de la discapacidad intelectual*. Estudios Sal Terrae 106, 479-492. <http://www.lacusaragon.org/wp-content/uploads/2018/07/AQU%C3%8D.pdf>

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



TAREPA-PV: el taller de renovació de l'educació de persones adultes al país valencià: una conversa sobre +40 anys de renovació pedagògica, la nostra perspectiva

Pascual Murcia, Dolors Monferrer i Paqui Borox



“...com a persones educadores i persones educandes crítiques, som ‘aventurers’ responsables predisposats al canvi, a l’acceptació d’allò diferent”.

paulo freire

Introducció

Fer una conversa reflexiva de tres persones que van incorporar-se a TAREPA en diferents èpoques i amb perspectives diferents del treball realitzat durant quaranta anys d'una associació de renovació pedagògica exigeix, d'una banda, tenir en compte el context i l'estructura social on s'ha desenvolupat i, simultàniament recordar i actualitzar les pretensions i objectius transformadors que hem i continuem pretendent en la societat valenciana a través de la Formació de Persones Adultes (FPA).

Les tres persones que donem contingut a aquest escrit, malgrat aquestes trajectòries divergents, tenim un pensament en comú: el de ser conscients que tota estructura social tracta de reproduir-se, mantenir-se i que les finalitats de l'educació estan subordinades a aquest objectiu de reproducció social; el que fa que l'educació no és un instrument en si mateixa que pugui realitzar una transformació social però, d'altra banda sabem que, l'educació, per la seva especifi-

tat de les seves relacions humanes que es donen en el seu si, té una estructura organitzativa feble, que presenta esquerdes on els canvis socials puguin entrar i aconseguir la seva transformació, perquè no hi ha transformació social que no estigui reforçat en el fet educatiu.

En resum: No sols ajudar al fet que la FPA s'estenguera des de la recuperació de les llibertats democràtiques com a servei públic per a les persones adultes que configuren la societat valenciana, sinó que aquesta formació fora específica i desenvolupés l'autonomia personal i l'esperit crític, mitjançant el treball participatiu i interdisciplinari, l'autoorganització dels Centres de FPA, creant nous espais educatius, socials i culturals, que aprofundeixen l'autogestió social dels seus participants. I per això, és necessari el treball cooperatiu dels propis educadors/es com a tasca formativa pròpia per a realitzar, fonamentar i estendre millor aquesta finalitat amb les persones adultes amb l'objectiu que una educació renovadora, específica i alternativa aconseguira una major participació social i democràtica del conjunt de la ciutadania valenciana. En resum: Què hem pretès i pretenem amb el treball educador renovador des del nostre Taller de Renovació de l'Educació de Persones Adultes del País Valencià (TAREPA-PV)?

1. Quins són l'origen i els motius de la nostra autònoma participació a la FPA a través d'una associació de renovació pedagògica com TAREPA-PV?

Dolors: La meua entrada a TAREPA va ser, quan ja havia deixat de treballar al que van ser els inicis dels Serveis Socials a la Comunitat Valenciana des de la Diputació de València. Quan vaig saber de TAREPA, aquesta associació ja tenia molt de recorregut. Vaig entrar a l'Educació d'Adults al curs 1988/89 al centre Miguel Hernández de Sagunt i, malgrat els cursos inicials envers la formació de persones adultes que des de la Diputació se'ns va oferir i jo havia realitzat, tenia el convenciment que la meua formació al voltant la Formació de Persones Adultes era insuficient. Eixe va ser el motiu pel que vaig apuntar-me a aquesta associació de renovació pedagògica d'EPA.

Paqui: Pensar quin va ser el moment en que decideixes formar part d'un grup de renovació pedagògica i participar plenament al llarg de quasi tota la teua tasca com a mestra no és fàcil. L'experiència sentida i viscuda ha estat un procés al llarg del temps acompanyada d'unes accions que, com diu pep aparicio guadas, son "*unes accions (re)novadores que duen en si mateixes una resignificació d'una educació i una política altres, una escola i unes iniciatives formatives altres, que construïm cada dia la llibertat i la igualtat, l'autonomia i la solidaritat, l'emancipació, ex novo, i la seva capacitat d'invençió-creació (pronunciar, anunciar, denunciar...)*". Al llarg d'aquest trajecte, les accions han anat acompanyades de diverses situacions, tant personals com col·lectives, i he sentit i pensat moltes coses.

Pasqual: No obstant això la meua vinculació amb TAREPA, ve des de la seva mateixa constitució i d'una evolució personal i vivencial de la meua pràctica educativa: assajos d'alfabetització amb companys del servei militar, posada en marxa del que després seria la Universitat Popular de la ciutat de València i incorporació a l'equip de treball inicial de la Diputació de València l'any 1981, amb docència inicial a Xest, Godelleta (medi rural) i definitivament en 1982 a Mislata (medi urbà).

En un principi, vaig assumir com a lògica les orientacions pedagògiques generals de 1974, però aviat la realitat educativa amb persones adultes exigia trobar un enfocament específic de la EPA, ja que aquesta es trobava subordinada a una EGB escolar orientada a nens/es o joves. Unit això al context de canvi social i polític amb les primeres eleccions municipals fan que el treball de l'equip de la Diputació inicié aquesta recerca d'alternatives educatives a través de la reflexió col·lectiva i d'intercanvi d'experiències amb nous enfocaments i territoris (UNESCO, OIT, HISSIS, SEPT, FAEA, AEPA-Catalunya, FE UUPP...). Això em donarà una altra visió-vocació a la meua pràctica educativa amb persones adultes.

Els lògics canvis institucionals educatius —creació de Programa de EPA per part de la Generalitat Valenciana en 1984-1985) amb noves (o velles) perspectives, el creixement de les actuacions i dels centres, amb l'orientació d'atendre la legítima i forta demanda, va fer que es ressentira el model implantat de la recerca en l'acció educativa. El què, des del meu punt de vista, suposarà un qüestionament del model específic i superador del model escolar, pel qual jo i altres companys de la Diputació i de programes municipals havíem apostat. La continuïtat d'aquest treball inicial es va encarnar amb la constitució d'una associació de renovació pedagògica (TAREPA), ja fora del marc institucional, per a participar i col·laborar socialment, pedagògicament i amb la nova administració educativa autonòmica, en els reptes i esdeveniments que l'EPA, de finals de 1984 i principis de 1985, exigia i requeria per a tenir aquest caràcter metodològic propi i alliberador al món formatiu de les persones adultes per a aconseguir una ciutadania valenciana més democràtica.

2. Les nostres actuacions i propostes inicials en el marc institucional autonòmic i estatal

Dolors: Des de la meua perspectiva, i en quan vaig associar-me, vaig començar a conèixer altra forma i manera d'entendre l'educació. És cert, que TAREPA ja tenia bastants anys i realment no vaig viure els primers anys de la seua posada en marxa. Quan jo vaig entrar, TAREPA tenia prou consolidat una sèrie de cursos i relacions amb l'Estat en matèria de formació: cursos de formació per al professorat d'EPA al llarg del curs, l'Escola d'Estiu d'EPA amb la resta d'associacions de Renovació Pedagògica del País Valencià, relacions amb la FAEA, i amb altres organismes internacionals com l'Institut Paulo Freire de Brasil, amb la UNESCO, amb la AEEA, i amb persones destacades

al llarg de món, referents de l'educació d'adults alliberadora, participativa i transformadora en uns temps on no estava de moda Paulo Freire, i al què se li considerava un autor sols important i referent en societats en via de desenvolupament, i ací, ja considerant-nos europeus, no era un referent pedagògic suficientment valorat.

La pràctica majoritàriament en aquells temps ja era prou bancària, neoliberal i gens participativa. La visió era la de una educació d'adults compensatòria i de segona oportunitat. Descobrir per mig de la formació que jo vaig rebre de TAREPA eixa altra mirada, on l'educació té l'objectiu que l'alumnat faça una lectura i escriptura del seu món, com assenyala Paulo Freire, és a dir, amb l'objectiu de formar a ciutadans crítics, actius, solidaris i compromesos amb el món que viuen, va ser per a mi molt important. Des d'ací, la creació d'Associacions d'Alumnes, i la seva participació al centre d'Adults, va convertir-se per a mi, en una prioritat. També la participació a l'aula: aprendre a pensar, a debatre, a opinar tots i totes a l'aula, a donar veu als que mai l'han tingut...

Estar en TAREPA em va suposar tot un canvi en la manera d'entendre la meua feina. Ha estat un autèntic goig i plaer treballar d'aquesta manera. La satisfacció i la felicitat amb què la gent venia a l'escola, a les classes, els canvis importants i significatius que he vist s'han produït en molts alumnes, m'ha reconfortat i m'ha donat la mesura de que la manera d'estar amb ells/es en l'aula i en el centre, era l'adequat, encara que xocava i molt amb tots els altres companys/es que no treballaven de la mateixa manera.

Paqui: Formar part de TAREPA ha estat tota una experiència intencionada d'educació, d'organització on junt amb altres hem determinat objectius, metes, analitzat resultats i accions que han suposat tota una reflexió de situacions a enfrontar, diagnòsics previs, fonaments conceptuals d'allò que pensem realitzar on hem definit responsabilitats així com accions diverses: reunions internes, visites, entrevistes, seminaris, tallers, assemblees, cursos que hem produït personal i col·lectiva, des de la participació, plena i activa, en les diferents iniciatives socials (Mesa d'Agents Socials per la FPA, Escola d'Estiu, Institut Paulo Freire Espanya, FEVAEPA...) on hem contribuït en fer propostes que després s'han traslladat en lleis, progressistes, democràtiques i, sobretot, valencianes, perquè han estat les bases, és a dir nosaltres, qui hem dit com i què volem a les escoles, a les associacions... al nostre país. Ja hi havia un camí encetat al qual em vaig incorporar però puc dir que sense la inquietud d'aquelles i aquells pioners avui no estarien ací.

Pasqual: En un principi, com us he assenyalat anteriorment el treball educatiu estava guiat pel caràcter renovador de l'equip de la Diputació: on les nostres actuacions s'orientaven des d'un plantejament integrador i continu de formació —educació integral—. Es partia i prioritzava l'atenció a les persones més desfavorides a nivell educatiu: l'analfabetisme funcional, que en 1981 era un percentatge de la població va-

lenciana de més del 27% dels quals un 11% corresponia a l'analfabetisme absolut i la proporció d'entre homes i dones era d'un 25% i 75% respectivament.

L'enfocament del treball per a l'alfabetització funcional s'ha caracteritzat sempre per la innovació de plantejaments i l'elaboració de materials propis (cartilles d'alfabetització "*Para ser más libres*", mètode d'alfabetització Signa...) per a adequar-los a l'especificitat de les realitats socioculturals i territorials de les persones adultes: la metodologia dels nuclis generadors de Paulo Freire i la del Llenguatge Total de Francisco Gutiérrez van ser la base renovadora per a aquesta contextualització del món de les persones adultes. El plantejament globalitzador (mòduls temàtics —la salut, l'entorn, el consum...) i el plantejament interdisciplinari de les àrees de coneixement van ser altres maneres de projectar aquest treball a altres nivells de la formació bàsica reglada (estudi dels rebuts de la llum i de l'aigua, de nòmines, la premsa com a material de treball...).

Però la meua pràctica educativa col·lectiva no ha tractat únicament d'ensenyar a llegir i escriure, també de descobrir el món social, econòmic i/o polític on s'integra la persona adulta, és a dir practicar una alfabetització sociopolítica i necessària per a la construcció d'una ciutadania democràtica. El nostre treball educatiu es completava amb la formació per a la participació i animació sociopolítica i cultural més una orientació de la formació integradora per al treball. D'ací es deriven múltiples activitats (xerrades, recuperacions festives, elaboració de revistes pròpies, cinema-fòrum, orientació laboral, atenció de necessitats específiques que abordaven temàtiques disperses i anteriorment no tractades: sexualitat i afectivitat, planificació familiar, alimentació i salut, economia i atur, taules rodones sobre temes de política locals, visites museus, excursions per a conèixer la geografia valenciana... Eixos van ser els inicis, on m'agradaria ressaltar el buit formatiu vital que havia deixat la Dictadura franquista juntament amb l'ansia, el desig, i la predisposició a aprendre de les persones adultes d'aquest període.

3. Les necessitats educatives i institucionals en la transició democràtica dels anys vuitanta i noranta. El procés d'implementació educativa de les persones adultes amb l'assumpció de les competències de l'EPA (1985-1995)

Dolors: No vaig viure en la Formació de Persones Adultes la transferència de competències en matèria educativa a la Generalitat Valenciana que va produir-se en 1985. En eixos anys vaig estar treballant d'educadora de menors marginats en el barri de Santa Rita de Paterna, iniciativa experimental amb altres barris de la província de València que va dur endavant la Diputació de València en diferents llocs que van considerar-se marginals. Van ser els inicis dels Serveis Socials quan aquests tampoc no existien encara. Una vegada terminada aquesta experiència de la Diputació, vaig tenir

l'opció d'accedir a una plaça de mestra de Formació de Persones Adultes en el centre de FPA Miguel Hernández de Sagunt. Vaig arribar allà el curs 1988/89.

Els centres de la Generalitat Valenciana ja tenien alguns anys de funcionament, malgrat que encara hi havia una estructura on el professorat de la Diputació que hi havia aplegat anys abans a eixos municipis que el professorat de Conselleria, continuaren en els barris marginals que inicialment la Diputació havia destinat al seu professorat. En el meu cas, vaig ser destinada junt a altra companya al barri de Baladre de Sagunt, depenent, a tots efectes, del claustre del Centre d'EPA situat al Port de Sagunt.

Va ser, doncs, el professorat de la Diputació, des d'on va eixir la iniciativa de la constitució del Taller de Renovació Pedagògica d'EPA del País Valencià, (TAREPA) en 1984 junt a d'altres professionals i mestres implicats i compromesos que havien iniciat els processos educatius de FPA, i els que iniciaren i participaren en tot el procés d'accés dels mestres funcionaris de la Conselleria a la FPA.

Paqui: Va ser el sentit de lluita i treball en equip, que impregnava a totes les persones que formem part del taller i també a totes aquelles que al llarg de la seua història han estat membres del mateix, el que va marcar tot el moviment envers una idea de Educació d'Adults. Sols des d'aquesta perspectiva de treball en equip, on junt amb els alumnes hem explorat situacions controvertides escrivint la nostra pròpia història en un món ple de canvis, reptes i contradiccions, puc parlar de tot un procés d'aprenentatge personal, on el diàleg, el conflicte... han marcat la meua pràctica com a educadora. He fet i faig —mai es deixa de ser mestra— d'educació i formació permanent en totes les seves dimensions política, cultural, pedagògica...

El camí encetat al llarg de tot el temps viscut en TAREPA, m'ha ensenyat que res es aconsegueix sense un compromís ferm amb l'educació permanent. Aquesta és una lluita, si volem re-novar necessitem lluitar, doncs, no sols amb idees teòriques podem canviar l'educació i la formació de persones adultes. Totes i tots els que hui estem ací som lluitadors i lluitadores. Mai ens han donat les coses fetes.

Pasqual: M'han demanat les meves companyes que compte com a membre fundacional de TAREPAPV quines van ser els arrels i les circumstàncies socials que van donar origen a la nostra associació, com a grup autònom de professors/es amb ganes de participar en el desenvolupament de la FPA des de la pràctica i la reflexió en el treball pedagògic de les aules i els Centres educatius de FPA. Moltes propostes inspiradores venen de la tradició renovadora de la Escola Nova i l'Escola Moderna de finals XIX i principi del segle XX (Dewey, Montessori, Ferrer i Guàrdia...), unes altres de l'estudi experiències educatives de la II República (escoles societàries, missions pedagògiques, universitats populars, ateneus obrers...) més les experiències contades i transmeses de grups de professors de renovació pedagògica a través de les successives edicions de Escoles d'Estiu. Però crec que és el marc d'esdeveniments socials i po-

lítics el factor determinant perquè una cinquantena de mestres, reunits el 6 d'Octubre de 1984 a Sedaví i, a l'empar de l'anàlisi de la problemàtica de la EPA (descoordinació, falta d'aclariment pedagògic, heterogeneïtat laboral, buit administratiu, etc.) i dels vents de canvi sociopolític radical, es proposa per a des d'una coordinació horitzontal, des de baix, des dels nous centres educatius de FPA del territori valencià i davant els esdeveniments fonamentals que es produïen:

- El debat per a una Llei Marc Estatal d'Educació de Persones Adultes, específica i singular.
- El creixement quantitatiu de Centres de FPA a l'empara d'iniciatives polítiques municipals i d'altres sociopolítiques.
- El traspàs de les competències a la Generalitat Valenciana i, per tant, de les competències educatives per al País Valencià (Reial decret 2093/1983, de 28 de Juliol), on apareixen noves estructures polítiques i administratives per a la FPA però amb noves tensions en els plantejaments i factors sociopolítics a l'hora d'abordar actuacions integrals en el camp de la FPA.
- Creació del Programa d'Educació de Persones Adultes al gener de 1985, que va suposar l'estructuració de les noves estructures polítiques, administratives i jeràrquiques per a la FPA, amb canvis organitzatius i curriculars d'actuació. Va ser un altre gran impuls social i polític, que va assumir en principi algunes de les nostres propostes educatives re-novadores tant en la selecció del perfil i formació de la persona educadora de persones adultes com de consolidar la necessitat de la formació de base (alfabetització funcional), però que més tard, va provocar una tensió al no aprofundir en els àmbits d'actuació educativa integral i específica per a la FPA; i, des de TAREPA-PV, vàrem fer tres coses: a.- elaborar una crítica real i radical al decret de creació d'aquest programa; b.- crear un butlletí en el qual vàrem fer públiques les nostres posicions i l'esmentada crítica, tot aportant alternatives concretes; c.- publicar, en un extens article, aquesta crítica, i el nostre posicionament, etc. en el mitjà públic de comunicació què, aleshores, tenia la Conselleria d'Educació (Papers, Abril 1985).

En aquest context recorde com va ser passar d'una Escola de Persones Adultes a un Centre Públic de FPA a Mislata al curs 1984-85, on el professorat de la Diputació va fer la preparació de curs per a la integració conjunta amb la nova plantilla procedent de la Conselleria d'Educació, assumint, en un principi en condicions d'igualtat tant el treball directiu i com el docent del nou Centre. Procés que més tard, en major o menor grau, es va trencar dins d'aquests Centres, amb obstacles, quan es tractava d'assumir les responsabilitats directives i d'una determinada docència que els diferents tipus de personal docent havíem d'assumir.

4. La Llei d'EPA de 1995. De l'esperança a la immobilitat. El procés tensi- onat entre el disseny de programes educatius específics per a la Formació de Persones Adultes (FPA) i el model conservador, acomodatiu i unifica- dor, de l'educació "bancària"

Dolors: En l'any 1989/94 va començar un procés participatiu des dels diferents àmbits de la formació de persones adultes: associacions, organitzacions, sindicats, ajuntaments... coordinats i impulsats per TAREPA, que tenia un doble objectiu: i.- la millora de la FPA per a la ciutadania i de les condicions laborals, docents... ii.- la promulgació d'una llei específica i singular de FPA.

Aquest procés-moviment, de baix a dalt, des de les Intercomarcals de Castelló, Alacant i València, així com del Col·lectiu de Mestres Municipals, els sindicats UGT, STE-PV i la Federació d'Ensenyament de CC.OO.-PV i la FEVAEPA (Federació d'Associacions d'Alumnes de FPA) va anomenar-se, Mesa dels Agents Socials per la FPA. Aquest procés-moviment volia millorar la FPA per al conjunt de la ciutadania i una norma específica valenciana que superés el plantejament assistencial i compensatori, que fins eixe moment tenia la pràctica socioeducativa de la FPA.

Es volia una norma educativa que posara en marxa un plantejament pedagògic que s'adaptara a totes les necessitats educatives i formatives que tinguera la població adulta valenciana. No era remedial, volia preparar per al present i futur a una població que vivia i viu en una societat en canvi constant i que necessita d'una formació adient segons les seves necessitats, interessos... Formar i preparar ciutadans actius i crítics amb la societat en la que viuen. Per aconseguir aquest objectiu, amb un treball pioner, de baix a dalt, i amb la participació de la societat: mestres, sindicats, associacions d'alumnes, partits polítics, ajuntaments, organitzacions pedagògiques, etc. va aconseguir-se la promulgació de la Llei 1/95 de Formació de Persones Adultes (20 de gener de 1995). Una vegada promulgada aquesta Llei, és des de TAREPA i alguns sindicats, bàsicament, on es valora la necessitat de realitzar molta formació per al professorat per tal d'anar interioritzant aquest nou model que ens situa en un model europeu i més avançat, i que dona veritablement resposta a les moltes necessitats, interessos... formatives de les persones adultes.

Però és, en maig de 1995, quan el PSOE va perdre les eleccions autonòmiques, i va guanyar el PP, situació que ha suposat un dels entrebancs al desenvolupament d'aquesta norma: el PP va votar en contra d'aquesta Llei, i era qui, ara, conformat el nou govern, havia de desenvolupar-la —cal assenyalar que entre les 100 mesures que el PP volia posar en marxa, quan guanyara aquestes eleccions, estava la derogació de la Llei 1/95 de FPA—.

I a més a més, la resta d'àmbits institucionals i/o sociopolítics, veritablement no van fer ni la defensa ni les accions reals i efectives respecte d'aquest model socioeducatiu que s'assenyala a la Llei 1/95 de FPA.

Això va significar que des de TAREPA va impulsar-se, per una banda una quantitat important d'iniciatives, esforços, mesures, campanyes... en matèria de cursos de formació per al professorat de FPA que ja l'Administració no anava a fer i per altra, malgrat l'abandonament de molts mestres del moviment de la Mesa dels Agents Socials, ara que ja governava el PP, se va considerar com a prioritari generar un moviment d'impuls de la Mesa dels Agents Socials per la FPA per tal de realitzar moltes accions de diferent tipus per a pressionar al nou govern en el desenvolupament de la Llei 1/95 de FPA. Van fer-se grans actes de reivindicació, protestes, manifestacions, accions, reunions i propostes als polítics, ajuntaments, per tal d'aconseguir entre tots i totes no sols la no derogació de la Llei, que és el que volia el govern, sinó el seu desenvolupament. És a dir, TAREPA va ser la impulsora de la Llei de FPA, contant amb una ciutadania compromesa i va començar a pressionar des de diferents àmbits, socials, sindicals, polítics... per tal que la Llei se desenvolupés.

Això finalment, va aconseguir-se en 1.997, quan amb negociacions de la Mesa dels Agents Socials, formada en la seua permanent, per mestres de TAREPA en la seua majoria. Va començar en aquell moment la regulació normativa que fins ara té la Formació de Persones Adultes a la Comunitat Valenciana. Regulació que manté l'esperit inicial de la Llei 1/95 de FPA i que malgrat els canvis que han hagut a nivell estatal amb diferents lleis orgàniques d'Educació, no han anat en línia diferent del que s'assenyala en aquesta norma educativa.

Pasqual: M'agradaria afegir que els processos educatius i actuacions de determinats Centres des de 1985 a 1995, caracteritzats per una participació real de l'alumnat en Comissions Pedagògiques, en Assemblees de Centre i, a més, amb la constitució d'associacions d'alumnes i associades, part d'aquestes associacions, en la FE-VAEPA (Federació Valenciana d'Associacions de Persones Adultes). I davant les seves propostes i demandes, es va anar transformant el model inicial dels tres àmbits (formació reglada bàsica, animació sociocultural i formació per al treball) en actuacions de programes emergents que anaven a servir de proposta per al Disseny dels diferents programes que contemplava la Llei de 1995. Era una adequació als canvis socials i econòmics produïts durant aquests anys en la societat valenciana; uns programes elaborats des de les necessitats i interessos, i transformades en demandes cap a una educació al llarg de la vida: accés formatiu i laboral de les dones; la recuperació de la llengua i de la cultura valenciana; l'ampliació de la formació bàsica a l'Educació Secundària; la formació de les persones nouvingudes; l'aprenentatge de nous llenguatges —idiomes, informàtica...— la formació ocupacional; la formació mediambiental, la formació per l'oci i el temps lliure...

Paqui: Pense que TAREPA-PV ha estat l'eix vertebrador de tot el procés-moviment social Mesa del Agents Socials per la FPA. Les seves propostes, la implicació dels i de les seves membres per aconseguir una legislació específica, amb accions es-

pecífiques i una formació que res tenia a veure amb els que feia als Centres de Professors (CEPS i CEFIREs) donat que també inclou a les persones educandes. Això significava tenir present que amb la Llei 1/95 no estava tot fet. Hi havia que estar vetllant, i que el seu desenvolupament no es distorsionés de la idea que front a un ensenyament excloent, basat en una pedagogia bancària, nugada a coneixements bancaris, incapaç de promoure processos de participació entre els seus agents i tancada, era necessària una nova forma d'aprendre, democràtica en els seus fins i mitjans constituïda per totes i tots, amb nous sabers, metodologies i formes d'aprendre i on els agents, com els educands, poc considerats en els processos d'ensenyament-aprenentatge, veieren com la seva veu era escoltada amb atenció. És així i baix aquesta idea com des de TAREPA es promou i es dediquen esforços a la creació de la FEVAEPA, organització formada per les associacions de persones adultes participants. Però tristament comencen veus que obliden el que anomenem “bé comú” i sorgís la idea “a veure que aconseguís per a mi”. L'idea de lluita com un tot va anar desapareixent i això és aprofitat per les institucions —i també per part d'algunes entitats, iniciatives...— què legislen decrets que separen, i beneficien a uns i no a altres. És, des d'aquest moment, aproximadament des del 2001-2007 quan s'inicia un camí de fugida i de “*salvese quien pueda*”. Així estem ara, amb una FPA escolaritzant i totalment ordinària, on les escoles van camí de convertir-se en altres espais, ensinistradors, que el que menys tenen com a característica és ser democràtics, crítics, participatius...

5. Assoliments i fracassos des de la nostra perspectiva de renovació alliberadora de l'EPA

Dolors: La voluntat i l'ànim era què la perspectiva re-novadora s'haguera convertit en la línia general pedagògica que s'assenyala a la Llei 1/95 de FPA i tota la seva normativa posterior i que respon a un model d'ensenyament i de pedagogia que està allunyada de l'educació bancària que es donava majoritàriament als centres de FPA i què aquest model pedagògic no es quedés circumscrit sols al professorat de la renovació pedagògica.

El fet de que el PP va governar durant vint anys la Comunitat i sent uns dels partits que no volia aquesta llei, va fer que l'interès real per millorar la formació del professorat que aplegava als centres de FPA no haja estat una prioritat. I l'avanç, malgrat lluites, pressions socials, negociacions sindicals... cal assenyalar que el desenvolupament d'aquesta norma no s'ha produït més que molt parcialment. No ha estat derogada, malgrat alguns intents que van haver fa uns anys, però veritablement, no s'ha desenvolupat.

Malgrat tot açò, el professorat de TAREPA, allà on hem estat, hem intentat marcar formes i pràctiques innovadores, compromeses, participatives i transformadores tan en l'àmbit referit al treball a les aules, com als centres educatius, com als barris,

com als municipis. Sense oblidar-nos que la qüestió fonamental és la d'una educació i formació on el centre de la qual ha d'estar sempre la persona adulta i les seves circumstàncies, i per tant el procés d'ensenyament-aprenentatge parteix de les necessitats, interessos, contextos i desitjos de les persones adultes participants.

Tot eixe objectiu per tal d'aconseguir i avançar cap a una ciutadania activa i participativa: això s'ha fet en les associacions d'alumnes dels centres on hem treballat, considerant la participació de l'alumnat com una prioritat, dins de les aules, en els centres d'EPA, etc. La creació de l'Associació d'Alumnes d'un dels centres on vaig treballar, va ser, per a mi, una experiència molt enriquidora, i on més vaig aprendre. Així com el treball amb persones adultes 'penades', amb persones nouvingudes, amb persones gitanes... sense el meu aprenentatge en TAREPA estic segura que la meua vida educativa no haguera estat tan feliç i enriquidora com per ha mi ho ha estat.

I em va servir per ser millor mestra i millor persona, i no sols és el que jo he viscut, els canvis i també el que el mateix alumnat m'ha tornat: agraïment, afecte, compartir el que després han fet amb la seua vida, persones amb més autonomia, amb més autoestima, i amb una major comprensió i crítica del món que viuen. Sincerament, crec que amb una educació bancària, mai haguera experimentat la meravella de veure les transformacions educatives, personals, socials... que he vist en ells i elles. Mestres de vida han estat per a mi. I sense oblidar el molt que he après dels companys i companyes de TAREPA.

Paquí: No m'agrada parlar de fracàs perquè pense que les situacions que vivim són el resultat de les nostres decisions i hem decidit deixar de somiar i com diu Freire: "*el sueño también [és] un motor de la historia. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza [ni sense utopia]*" (Freire, 1998: 87). Hem decidit que tot està fet, deixant caure tot un camí fet i '*I have a dream*' s'ha convertit en un discurs i no en un manifest-acció permanent per a l'activitat i la mobilització contínua. Un camí, més que un destí, una meta. Hem deixat caure la possibilitat de posar en tela de juí les institucions, i el corol·lari de les entitats i iniciatives que la suporten i hem deixat caure la participació activa en el desenvolupament de la llei 1/95 de FPA i, per tant, la possibilitat d'exercir el poder instituent de nosaltres mateixos, de la societat. (Rebellato, 1995: 185)

Pasqual: Els assoliments són difícils de quantificar, però un d'ells serien les capacitats desenvolupades per les persones que ens hem relacionat en tots aquests processos educatius, marcats per la generositat i la humanitat, implementats per TAREPA. I sobretot, i potser el més important, procurar projectar i/o plasmar en la nostra labor socioeducativa junt i amb altres persones eixes característiques: el subjecte educatiu com a protagonista del procés, amb la capacitat de prendre la paraula, de desenvolupar la curiositat humana, el sentir l'apreci, el respecte de cultures, el desenvolupament singular i col·lectiu de conscienciació i de transformació sobre el temps i el món social que ens ha tocat viure... donant processos de vida i de creació humana.

Insistís en posar l'accent en l'enriquidor que és el desenvolupament de la potencialitat humana quan en el centre del procés educatiu posem al subjecte com a raó i sentit de la relació educativa. Recordant les paraules d'un vell professor, Gonzalo Anaya: *“una escola que no afavoreix el desenvolupament humà, per molts afanys científics amb que s'adorne, és una escola socialment inútil i nociva”*.

Aquest potser, és un bon paràmetre dels nostres assoliments i del desenvolupament de la nostra potencialitat humana “testimoniada” i desenvolupada de manera autònoma per les persones que han interactuat en els processos educatius i culturals duts a terme des d'aquests plantejaments, impulsats des del constant treball re-novador de la nostra associació (projecte GAMA, Històries de Vida, Materials de renovació de continguts per al graduat, la matematització d'articles de premsa, elaboració de diaris, recuperació de la memòria històrica, Guia de Cercles de Conversa i un llarg etc.).

Si parlem de fracàs, podem assenyalar la paralització del desenvolupament de la Llei, tant per la falta de voluntat política com per la pèrdua progressiva de la capacitat social d'influir en el seu desenvolupament. La part social, representada entre d'altres, per la Mesa d'Agents Socials que des de 1989 a l'any 2001 va ser capaç, amb les seves mobilitzacions i concentracions específiques en la defensa del sector, de paralitzar la derogació de la Llei. Però no va aconseguir, des del meu punt de vista, a partir del segle XXI implicar a més professorat, alumnat, agents sindicals, universitats i centres en aquesta línia conjunta de resistència, esforç i renovació educativa.

Les conseqüències de no desenvolupar La Llei Valenciana de FPA i l'augment i l'adequació territorial i integral dels programes que projectava la Llei de FPA, significa per a mi, una manifestació de la infravaloració política i/o social del coneixement i la formació de persones adultes: des de l'economia, per a evitar l'exclusió social de grans sectors de la població valenciana, de la formació per a l'ocupació de qualitat, la creació d'una ciutadania activa i participativa... Idees que posteriorment estaran recollides en el Memoràndum Europeu del 2001. I ara recorde l'aforisme de Dereck Bok que assenyala què passa quan es menysprea o margina l'educació en general: *“Si vostè creu que l'educació és cara, proveu amb la ignorància”*.

6. El futur de l'Educació de les Persones Adultes

Dolors: El futur de l'Educació de Persones Adultes, vindrà marcada per les línies que des de l'àmbit polític es plantegen. Un model neoliberal o un model emancipatori i transformador. Pel mateix la qüestió de la formació del professorat és un element central, i això també depèn del model socioeducatiu que des de les Administracions Públiques es vullga implementar. En aquest moment el model és bancari i d'entreteniment majoritàriament, conservador.

Però tampoc podem oblidar la capacitat que les persones adultes tenim d'incidir en la nostra societat, en el nostre entorn... on podem propiciar una formació de per-

sones adultes no formal en altres espais de participació social, si es vol, entre altres, generant espais de formació que es poden realitzar en ONGS, organitzacions socials i culturals, etc. creant espais de reflexió, debat, de pensament crític, etc. en llocs presencials d'encontre i d'acció col·lectiva. Tot és possible si de veritat es vol, cap cosa està escrita, cap cosa és impossible.

Paqui: Sols faig una xicoteta reflexió. TAREPA-PV, és la forma abreviada d'un gran nom *Taller per a l'acció renovadora de l'Educació Permanent d'Adults al País Valencià*, i una de les seves tasques principals és la re-novació pedagògica. Parlar de renovació pedagògica hui segueix tenint més sentit que mai doncs, estem siguent testimonis d'una tornada als vells paradigmes educacionals —encoberts de pràctiques que en diuen *noves* que tenen les noves tecnologies como el paradís des d'on es pot fer tot—, oblidant el vertader sentit de l'educació: formar ciutadanes i ciutadans responsables, solidaris i crítics. És des d'aquesta perspectiva des d'on TAREPA-PV inicia i continua realitzant tasques de formació, on el re-pensar-se com a professionals de l'educació fonamenta i és el nostre objectiu i com deia Sebas Parra “*convidar a continuar fent camí, perquè, aquesta lluita, com tantes altres, és i serà mentre no construïm un altre món possible que somiem, una lluita permanent i necessària*”.

Pasqual: Jo voldria ser més esquemàtic en projectar per on ha de seguir la FPA per a poder existir com eixe instrument formatiu necessari en el reforç transformador i emancipador. Però és per a mi una tasca difícil. Perquè és necessari insistir en la tensionada disjuntiva dels models, com ja ha dit Dolors, pels quals apostem:

Per un model neutralista, adaptatiu, excloent des de criteris com l'edat, la situació de pobresa, la procedència, la bretxa digital, la diferència cultural... recolzat en nous tecnicismes deshumanitzants (el perill unidireccional de la gamificació educativa o la intel·ligència artificial com a ludificació i/o com nova alienació). O per un model de creació de processos educatius, culturals i socials propis i d'interacció humana (amb predomini de la relació presencial) fonamentals en la vida (en la diferència, en el desig, en l'autonomia, en la ciutadania, en la creativitat...) dels subjectes i la multidireccionalitat en la realització de les potencialitats de l'ésser humà.

De totes maneres per a intentar concretar, la FPA, per a tindre futur ha de passar:

1. per la integració d'actuacions que superen la separació entre Educació, Formació, Ocupació i Cultura.
2. efectuar un canvi en la manera de partir de les necessitats de FPA, que passen per atendre les demandes reals i no l'acomodació de l'oferta pre-disenyada des de l'administració, determinat professorat i centres. Això exigeix crear xarxes de participació amb altres grups i associacions (ONGs, de Veïn@s, de dones, de persones nouvingudes, de joves, culturals...) que intervenen socialment en un territori determinat (creant conjuntament plans ter-

ritorials d'educació permanent), que superen la fragmentació de les ofertes educatives i les possibilitats d'accés en barris d'acció preferent, a l'àmbit rural, a la formació de treballadors/as de petites i mitjanes empreses contemplats en el Pacte Valencià pel Creixement i l'Ocupació... en definitiva a llocs i amb persones on les ofertes no arriben o no existeixen.

Tot això no serà possible, sense una formació específica —inicial i en exercici— de les persones implicades en el seu desenvolupament; així com amb la realització d'estudis i anàlisis sobre la situació i els interessos i les necessitats formatives-socials.

Encara que, com s'ha assenyalat, tot està subordinat a la voluntat política de desenvolupar i secundar econòmicament el contingut de La Llei Valenciana de FPA tan en la coordinació dels diferents programes des dels centres específics de FPA (Art. 13); afavorir l'accés als programes formatius a les persones amb mancances o necessitats de formació bàsica o dificultats d'inserció laboral (Art. 23); potenciar la participació dels agents implicats en la FPA... fomentar canals de participació en l'organització, el funcionament i l'avaluació mitjançant mecanismes adequats; facilitar la promoció de l'associacionisme dels participants; que les federacions d'associacions de participants tinguen representació en el Consell de EPA (Art. 23); pretendre millorar i diversificar les fonts de finançament de la FPA per garantir un suport major dels programes (Art.26) i per a acabar en aquest resum-recordatori d'incompliments del futur de la Llei assenyala: la Generalitat Valenciana contribuirà al sosteniment de les despeses... amb un conveni multilateral (Art.27)

Una última aportació...

“Més de quaranta anys de renovació pedagògica... un temps i un país que, entre la resistència i el compromís, hem anat fent, en un moviment divers, diferent i itinerant que les persones que hem format i formem part de TAREPA com a ciutadans i ciutadanes lliures, compromesos hem creat i realitzat... per tant una iniciativa educativa, sociocultural, formativa... pública i comú alhora, amb unes accions de creació-emancipació i transformació que reviu i materialitzen l'habitar i recuperen el sentit de l'educació, de la ciutadania, de la practicabilitat de la vida...” (AA.VV., Educació popular, ciutadania i emancipació: un moviment perenne, l'Ullal Edicions, 2019).



dialògica

La importància de la formació permanent quan aquesta està arrelada als contextos socials, culturals, i polítics i a la vida quotidiana¹

Dolors Monferrer Ferrando, IPF



¿Per què pense que és important reflexionar d'eixe tema?

En aquest món en el que vivim, amb la seva complexitat, amb unes informacions de radio, TV, xarxes socials, Tik Tok, Intel·ligència artificial, tota una xarxa de mitjans que van contant-nos el que volen que sàpiga'm, el que volen que pensem, i què ens van mostrant un món que no és el nostre quotidià, però és el que ens van repetint per tots llocs. Eixe bombardeig constant de notícies e informacions interessades venen des de mitjans de comunicació i plataformes que ens proposen un món ja pensat per a nosaltres i que ens afecta intensament i que neutralitza o anul·la els nostres pensaments.

És per això que pensar sobre el que visc, sobre el que em passa, el que passa al meu entorn ja siga el treball, el barri, el poble, el país... el que passa al món, cada vegada és més difícil, i més complex. Si, a més, li afegim que cada vegada hi ha menys espais i col·lectius de pensament, de reflexió..., i que aquest procés afecta fonamentalment a la població amb menys formació i educació i que, a més, coincideix en que és la més pobre i la més vulnerable.

¹ Conferència realitzada amb motiu de l'entrega de l'ESQUEIX 2023-2024 a Sebas Parra Nuño el 17 de gener de 2024, al CPFPA / APAP Francesc Bosch i Morata.

Lluny estem d'aquells temps que es pensava que l'educació i la formació eren una prioritat per a, amb ella i des d'ella, aprendre a llegir i escriure el món. Desenvolupar la capacitat crítica, la possibilitat de transformar-se, personalment i col·lectiva i, a la vegada, transformar el món.

Doncs, quin tipus de formació permanent tenim majoritàriament?; una formació no arrelada a les situacions i contextos de vida que viu una persona, una formació bancària, que diria Paulo Freire, no establida-constituïda a la vida i a les experiències de les persones que participen a la formació i, per tant, d'es d'aquesta posició-situació no és possible que pugui generar-se ni una lectura crítica del món ni un posicionament personal davant els reptes que aquesta vida, en una societat cada vegada amb més desigualtats, genera i colonitza. Tot aquest procés i programa ens fa cada vegada més apàtics, menys actius, amb menys esperança, sent persones que malgrat les dolentes situacions que vivim, no presentem ni es comprometem amb alternativa alguna.

No tenim espais ni temps per a veure que passa al nostre entorn, que ens passa a nosaltres, quin temps i valor li donem a les xarxes socials, que tot l'ocupen, que col·loquen mentides de tot tipus, que es basen en l'odi, la ràbia i la ira, que manipulen fins i tot eleccions polítiques i que estan posant en risc, d'una manera real i intensa, la democràcia. Tot està encaminat cap a un individualisme salvatge, al consumisme, que amaga les grans desigualtats socials que tenim al voltant en les nostres pobles i ciutats i en el món, una societat liberal/capitalista que ens va modulant per a que per a nosaltres el més important siguin els diners, l'aparença, el consumisme, el narcisisme, la competició-competitivitat en qualsevol àmbit, un sistema neoliberal que no vol la nostra reflexió, no vol que pensem que fem, per què ho fem i quines són les conseqüències de les nostres accions. Aquest neoliberalisme en el que vivim no facilita, tot al contrari, fa el possible per a que entre altres qüestions, la nostra vida vagi al contrari dels valors i la pràctica educativa i sociopolítica que el Sebas ens mostrava en la seua vida quotidiana: compromís, solidaritat, esperança.

L'educació i formació arrelada al context de la vida quotidiana de les persones, ens possibilita una presa de consciència de la societat en la que vivim, i quan prenem consciència, i quan comprenem què ens passa, què passa al nostre voltant, a l'àmbit personal, a l'àmbit social, a l'àmbit cultural i a l'àmbit polític, la nostra posició deixa de ser alienada, depenent d'altres i esdevé autònoma i crítica i, d'aquesta manera, podem ser agents de canvi. Sols des d'ací emergeix l'esperança necessària per a moure'ns i actuar. Sols des d'ací podem convertir-nos en persones actives i esperançades. Un exemple clar, d'una persona que va fer una formació i una acció arrelada al seu context històric, educatiu-cultural i sociopolític, va ser Sebas Parra, exemple d'home compromès, autònom i, per tant, amb la capacitat de ajuntar-se i associar-se amb d'altres per tal de posar en marxa projectes diversos i variats en funció dels temps i de les circumstàncies de la seva vida.

Les persones que han tingut eixa formació i per tant eixa possibilitat de pensar i repensar singularment i col·lectiva el context socio-històric que els ha tocat viure, ens mostren que son actors i amos del seu propi destí. Son persones ètiques amb valors humans, valents, incombustibles, amb una gran espenta i amb una vida amb sentit. I, com va deixar escrit Paulo Freire:

«Ninguna persona ignora tot. Ningú ho sap tot. Tots sabem alguna cosa. Tots ignorem alguna cosa. Per això aprenem sempre.»

Per això, crec-considero per que aquesta ha estat la meua experiència, que per a realitzar aquest tipus formació, sempre ha de partir de les persones amb les que se realitza la formació. Sols amb ells i des d'elles, té sentit una formació situada. Perquè és entre tots i totes, els que com en un cercle de conversa, podem dir la nostra paraula i escoltar la paraula d'altra persona; paraules situades en context que ens mostren altres vides, altres situacions, altres mirades ben diferents a la de nosaltres. La meravella que és i significa el descobriment d'altres lectures del món, ens fa eixir del context en el que estem així com del context de la paraula del mestre com a única mesura, com a única paraula valuosa.

Aprendre a veure per què ens passa el que ens passa, i desmuntar una societat brutalment imbuïda d'un psicologisme tan bestial que sembla que tot ens passa per culpa nostra. Per alguna malaltia mental o per alguna cosa que en nosaltres no funciona, i no, la majoria de les qüestions, assumptes... que tenim són socials, culturals, polítics. Som part d'una societat que no funciona bé, ni atén ni es preocupa d'un gran nombre de persones: quan saps veure i analitzar, és quan te comprens i quan comprens als altres, ja pots actuar, ja pots imaginar altres alternatives, altres propostes. Perquè l'objectiu d'aquesta formació no ha de ser la repetició, no és el conformisme. Hem d'aprendre a veure críticament i a pensar per nosaltres mateixos, no podem renunciar a la capacitat de pensar i actuar. Caldria recordar el que deia Hannah Arendt: **per a que hi hagen governs fascistes, se necessiten ciutadans superflus.**



No cal dir més respecte del risc que tenim en aquest moment. D'ací la importància estratègica que per a mi té la formació que, en definitiva, és la capacitat de pensar i dialogar i actuar amb d'altres, fonamentalment perquè es deixa de ser víctima i se comença a ser autor de la pròpia existència. No hi ha submissió ni silenci.

També cal que les i els mestres canviem la nostra disposició, la nostra mirada absoluta, i que ens llevem de damunt els nostres prejudicis, i obrir els ulls, i acceptar i acollir al nostre alumnat, si veritablement volem una formació permanent que genere canvis significatius en les persones participants i en nosaltres. Podem aprendre a situar-nos d'una manera diferent davant-al costat... de persones que pateixen discriminacions per falta d'estudis, per ser pobres, per ser emigrants, per ser dones, per ser velles, per ser del col·lectiu LGTBI, per ser penat..., etc.; escoles, associacions, organitzacions poden ser illes de resistència si es converteixen en espais de formació i reflexió i espais d'acció. Evidentment d'accions col·lectives. Però per a actuar és necessària una qüestió fonamental, l'esperança. I sembla que escoltant tot el que ens envolta, no hi ha massa esperança. Cada vegada més escolte això de que «no hi ha futur». El canvi climàtic, la precarietat, la pobresa, els immigrants, les guerres... Tot el món parla del gran desastre. Els joves no tenen futur, diuen ells...

I crec, que amb aquest discurs-colonització mental estan aconseguint imposar la idea dominant d'una vida que no tinga significat, propòsit o vàlua, que cap cosa valga la pena, per a què si tot va a acabar, per tant, per cap cosa val la pena lluitar perquè de res serveix, tot és terrible i negatiu. De res serveix fer res... I, per tant, ens trobem davant una ciutadania apàtica, que delega i culpa als altres: sistema capitalista, polítics, empresaris, tots tenen la culpa de tot el que em passa i no puc fer res per canviar-lo... aconsegueixen que tingam un pensament de víctimes i que l'apatia aneguen cossos, paraules i processos... Quan eixe és el pensament dominant, l'esperança no existeix, cap cosa mereix la pena, això em duu a senyalar el nivell elevadíssim de intents de suïcidis de la gent jove: què està passant en l'educació i en la formació, en les famílies i en la vida? Però ens passa a tots per igual? Tots i totes hem perdut, ara en el segle XXI, l'esperança que ens du a l'acció?

Tornem a Sebas, ell va pertànyer al segle XX, sabia que la lluita era necessària, havia trobat el sentit de la seva vida allà on estiguera, fora on fora, el sentit el portava ell a dins, i el posava en acció amb els altres.

La majoria de la gent tendeix a pensar en l'esperança com una actitud que se situa en algun lloc entre el desig i la creença: el desig d'un resultat determinat i la creença de que alguna cosa afavoreix la seva realització. Esperem l'evidència en el món per a veure si se ajusta als nostres desitjos, i si la trobem tenim esperança; d'altra manera, no en tenim. Crec que l'esperança hem de buscar-la en nostre el pensament crític i en les nostres propostes alternatives per al canvi; l'esperança hem de construir-la.

De la mateix manera que trobem un sentit a les nostres vides tenint cura uns d'altres, necessitem actuar amb esperança, comproment-nos amb els altres per a que la nostra vida tinga sentit. No, no podem permetre'ns contemplar el món com un lloc sense esperança. Però, no sols és necessària l'esperança, cal pensar si el món que construïm cada dia està basat en principis ètics o no. Voldria aprofundir en aquesta qüestió perquè en aquest sistema on vivim, no importa massa la qüestió ètica. Al sistema capitalista, en el qual estem immersos, li interessa que no ens adonem de la importància de les conseqüències de les nostres accions: «Fem el que volem, i si això suposa un perjudici a altres, doncs, no importa». Eixe dogma, el de fer i aconseguir sempre que el vull, és a dir, aconseguir l'acompliment dels desitjos, bascula tota la nostra societat: sobretot aconseguir el màxim de diners, de consum, de prestigi, d'èxit, de narcisisme i egocentrisme... i el que no l'aconsegueix, és per la seva responsabilitat. Aquests són els valors dominants: els pobres ho son perquè volen, que s'esforcen, que espavilen...

Parlen com si tots haguérem eixit del mateix punt de partida, com si les desigualtats i pel mateix, les oportunitats foren les mateixes, com si la societat fora justa, com si no hi haguera classes socials, com si tots partirem de la mateixa etapa. Aquest discurs insolidari i immoral és el discurs neoliberal dominant, i s'aprofiten de la manca de reflexió i de formació, nostra, dels que no som ni rics ni poderosos. Desvetllar això i adonar-nos de com la societat —publicitat, consumisme, radio, premsa, TV...— va sempre en la línia d'eixos dissenys, és com van aconseguint que sigam d'una determinada manera: pretenen que el sistema on vivim continue sense fissures. Perquè ells saben, com diu el títol d'un llibre magnífic **«L'engranatge som nosaltres»**

Però en què hauríem de basar-nos per a establir si el que fem a la vida quotidiana és el correcte o no? Per a mi és la *Declaració Universal dels Drets Humans de 1948 aprovada per la ONU*, la que hauria de ser el marc on mesurar si les accions in-



dividuals i col·lectives que fem son correctes o no ho son: a favor de qui i en contra de qui... valors ètics oblidats. Uns Drets Humans signats per molts països que malauradament no s'acompleixen, ni tan sols al nostres país. Sols ja el primer article de la Declaració diu: **«Tots els éssers humans naixen lliures i iguals en dignitat i drets i dotats com estan de raó i consciència, deuen comportar-se frernalment els uns amb els altres.»** I no es compleix.

Agafeu qualsevol titular de premsa o declaracions i veureu com no se considera a tots els ser humans igual en dignitat, ni en drets, i la relació és d'exclusió i dominació. Desvetllar tot això és fa des d'espais de formació però de manera presencial. És en la presència és on se dona **l'acció en comú: comunicació**, és on es dona la relació necessària per a l'aprenentatge, per al diàleg, per a l'escolta, per a la confiança, per a l'acollida i el no juí, per a la reflexió... La capacitat crítica no el pot assolir una persona sola, l'aprenentatge es col·lectiu i necessita del debat, del diàleg, de l'argumentació amb altres diferents, és imprescindible la relació humana. I tot això son les maneres, les manyes, els compromisos... que el Sebas va fer al llarg de tota la seva vida i en totes les seves experiències i projectes. Sebas va estar en espais on el seu alumnat era majoritàriament emigrant, va participar en campanyes d'alfabetització en Nicaragua i d'altres llocs. Sebas no es menejava entre els poderosos, Sebas estava amb els més pobres, sabent que l'educació i la formació per als col·lectius més exclosos, és la formació més necessària perquè son els més explotats i els que tenen vides més precàries.

Però m'agradaria ara, canviar la mirada. Estic segura també que tot això el Sebas el va aprendre: ell era conscient del que li ensenyava el seu alumnat. Vaig a explicar-me: els mestres ensenyem, però també aprenem i, molt, dels nostres alumnes. Aprenem uns d'altres, com deia Freire. Estar amb les persones més excloses i pobres et fa veure com és i està sent veritablement el món. Un món injust, de grans desigualtats socials. Perquè també vaig aprendre, segur que igual que el Sebas i també segur que molts dels que esteu hui ací, que les persones que pateixen tantes injustícies, que diàriament els insulten, que maltracten la seva dignitat, que son marginades, silenciades, explotades, abandonades a morir o assassinades no poden donar-se el luxe de preguntar-se si tenen esperança. Eixes persones t'ensenyen com és de fort l'esperit indomable de l'ésser humà... Amb la seva vida, amb la seva força, amb les seves accions i lluites, elles son les persones que més m'han ensenyat, i son les persones amb més esperança que jo he conegut. S'aferren a la vida, no s'acovardeixen, son resistents, no perden la fe en la vida, individualment i col·lectiva, perquè culturalment tenen un sentit de la vida col·lectiva, no estan educats en el capitalisme, i saben que junts amb els altres aconsegueixen les coses. Són solidaris i s'ajuden: a criar fills, a cuidar-los mentre altres van a treballar o van a l'escola, a informar-se de possibles feines, a oferir treballs a altres, son solidaris, alegres, s'estimen...etc.

En definitiva, viuen en altra cultura, encara no dominada per la que tenim nosaltres i t'obrin tot un món. Pense que és important conèixer altres ambients, cultures i persones que no son del teu entorn, social, econòmic, cultural... no hi ha que estar sempre amb les persones que són com tu. Aprenem dels diferents. Quan estàs amb les persones més excloses i les més pobres de la societat,



perds el narcisisme i la importància que pugues donar-te. Et col·loquen en el teu lloc, et fan humil, i el que és més important, t'obris a ells i elles, i els aculls: te fan canviar a millor. Comences a llevar-li importància a moltes coses supèrflues, i a valorar altres. Però malgrat tot, necessitem l'educació i la formació, per a ensenyar-los a llegir i a escriure el món. Un món que és capaç fins i tot de matar-los, físicament i simbòlica.

Les desigualtats socials que hi han entre nosaltres són cada vegada més grans, hem d'apropar-nos i deixar-nos «tocar» pels que no són tan privilegiats com nosaltres, perquè ens fan rebels, perquè ens donen la força per a resistir, per a lluitar i no callar, en definitiva perquè ens fan humans, com era Sebas Parra, un ser humà admirable, un referent, un mestre: ell tenia l'energia, la força i l'esperança dels pobres. Sebas mai va deixar de ser lliure perquè va conservar la seva força moral i l'esperança: ***un o una és lliure mentre conserve el seu compromís de llibertat, mentre no es considere víctima.***

Vos anime a participar en espais i col·lectius de formació, reflexió i acció, en les escoles d'adults, associacions, centres culturals, ong's, etc. per a llegir i escriure el món, si no, altres el continuaran fent per nosaltres i contra nosaltres. *I també recordant que per molt opressiu que siga un sistema social, mai xafa per complet la dignitat humana.*

Doncs, és possible si cadascú/na tenim l'esperança necessària.

fotografia



Acte de lliurament L'ESQUEIX a Sebas Parra







llibres

Gènere, literatura infantil i juvenil i formació d'identitats Consol Aguilar Ródenas

Irene Soler i Cremades



AGUILAR RÓDENAS, C. (2023). *Género, Literatura Infantil y Juvenil y Formación de Identidades*. Colección Sendes, publicaciones de la Universitat Jaume I. <http://dx.doi.org/10.6035/Sendes.28>

ISBN (paper) 978-84-19647-51-1;
ISBN (pdf) 978-84-19647-52-8;
ISBN (ePub) 978-84-19647-53-5

Consol Aguilar i Ródenas ens acompanya a través del seu llibre, com un viatge científic per aprofundir qüestions centrals en l'educació. Una guia immillorable que sorgeix de dècades fent praxi i recerca sobre la Didàctica de la Literatura Infantil i Juvenil (DLIJ),

des d'un currículum articulat al voltant del gènere i la formació d'identitats. Aquest document és un reflex de la seua incansable tasca i contribució social com a professora i investigadora per a la formació inicial de mestres. Actualment és Catedràtica d'Escola Universitària de Didàctica de la Llengua i la Literatura del Departament de Pedagogia i Didàctica de les Ciències Socials la Llengua i la Literatura de la Universitat Jaume I (UJI), i directora del grup d'Investigació "Didàctica de la Llengua i la Literatura i Pedagogia Crítica". També ho és del Grup d'Innovació Educativa "Educació crítica i gènere" a l'UJI i a més, ha tre-

ballat a doctorats de l'Institut Universitari d'Estudis Feministes i de Gènere de dita universitat, a nivell estatal i internacional. Aquest document mostra el recorregut d'una trajectòria docent i investigadora de gran rigor, compromís i transformació social.

El Pròleg és de la doctora Noelia Ibarra Rius (Universitat de València) que destaca la tasca investigadora i pionera de l'autora en la investigació de gènere i LIJ a la universitat pública. Ens convida a la lectura per entendre el fruit de tota una trajectòria investigadora i docent, i la transferència feta a les aules des de la defensa del dret a la lectura i la defensa dels drets humans.

Apropant-nos al primer capítol que ens introdueix en el gènere, la LIJ i la formació d'identitats on l'autora assenyala com entén aquests camps de coneixement, les construccions socials i culturals al llarg de la història. Identifica les dinàmiques de poder que les sustenten, i convida a repensar-les per superar la desigualtat de gènere. La transformació que defensa interrelaciona tres categories: social (des dels feminismes educatius), històrica (des dels estudis de dones) i política (des dels estudis culturals). Algunes de les claus que ens aporta són tant la necessitat de la recuperació de la genealogia de les dones en la LIJ i la transformació curricular centrada des de la incorporació del gènere. Ens descriu les raons per les quals la Didàctica de la LIJ és un instrument necessari per transformar la desigualtat de gènere com la necessitat d'una perspectiva crítica, inter/transdisciplinar, inclusiva i interseccional.

Al segon capítol, abasta des de l'oralitat fins el segle XVIII, i comença un itinerari històric que tot i que està contextualitzat, les seues qüestions romanen presents i operant en el nostre imaginari col·lectiu. En aquestes pàgines insta a analitzar-lo a través de la diversitat de veus a les històries dels contes, per reformular el món en el que vivim de forma constant sabent des d'on són escrites i narrades. En aquest, sentit arrel de la investigació sobre gènere i la contextualització, ens apunta la necessitat de relacionar els textos amb els contextos sociohistòrics on es van escriure i, a més, amb el nostre propi context, seguint un posicionament de lectura freireana, dialògica. Destaca la recuperació de les genealogies d'escriptores, *les conteuses*. Així ens proposa, per exemple, prendre consciència de la mirada de la dona i sobre ella, com ha estat condicionada per pràctiques de violència contra les dones de forma específica en cada etapa històrica i geogràfica. I, tanmateix, com ha estat representada en diferents personatges educatius en les seues vessants de llibertat i resistència.

Continuem amb el tercer capítol centrat en el segle XIX, durant el qual es produeix un major accés cultural a la lectura (que no tant a l'escriptura) profana reduint l'impacte anterior de la religiosa. Així es trasllada una visió més ritualista a altra més individual i de gaudi. L'educació femenina és residual i el discurs pedagògic dominant construeix un subjecte polític submis a la voluntat de l'home, situant-la com la lectora principal de novel·les de ficció, popular i romàntica. Les propostes de lectura a l'abast contribueixen predominantment a la domesticació; hi ha un escàs protagonisme femení, només està present per estereotips fixes de desigualtat i travessats pel classisme i el racisme. En aquest període històric cal remarcar com dones comencen a escriure més contes a la infància incloent la seua perspectiva i llenguatge. Apareixen exemples d'escriptores transgressores en el seu context.

Quant al capítol quart centrat des del començament del segle XX fins als anys 60, mostra una evolució dels arquetips representats sobre la xiqueta més fixes i objectivitzants. Aquests simbolitzen l'obediència i el servei de les cures i la família, normalitzant el classisme amb les figures de criades. També són notoris els arquetips masculins d'infància que apareixen antifeministes. Als períodes d'entreguerra i el republicà conviuen dos visi-

ons diferenciades de la imatge de dona i xiqueta. D'una més reproduccionista i d'altra més emancipadora vinculada a la coeducació. A través de les dècades transiten a models de xiqueta més actius, crítics i contestataris. No obstant això, durant la postguerra, tot i que hi han resistències, és una etapa de paralització, invisibilització, i càstig dels avenços socials no lligats a la ideologia dominant que el poder militar havia establert.

La cinquena parada inclou el període temporal des de la revolució feminista fins els estudis culturals i retracta com és un temps de llum i floriment lligat a les transformacions socials. Des dels feminismes s'aborden els textos clàssics d'altra manera i es generen de nous des de la subversió narrativa. Sorgeix un moviment que reinterpreta els contes que permet reproduir o aportar mirades més justes del món social que es projecta. El recorregut abasta diverses temes com la novel·la rosa i noves interpretacions temàtiques que ajuden a l'apoderament i emancipació de les dones en un context patriarcal. En aquest darrer període històric, sorgeix, per exemple, una representació a la LIJ de la identitat sexual diversa, i un canvi temàtic i de protagonistes d'històries. No tot el que es publica sota la classificació de feminisme ho és, però l'edició multiplica les obres al nostre abast.

El darrer capítol es centra en la transferència de tota la investigació anterior a la implementació en les aules de la formació inicial de mestres en Didàctica de la Literatura Infantil i Juvenil, incloent deu projectes d'innovació educativa concedits per la UJI, des de l'any 2013-2014 fins el curs 2022-2023, des de l'aprenentatge dialògic, incorporant les accions educatives que, des del rigor científic, s'han fet servir, i mostrant des de les veus de l'estudiantat protagonista els bons resultats obtinguts. Aquests projectes s'han implementat de manera interseccional, relacionant cada nou projecte amb els anteriors, la seua temàtica ha estat: LIJ i Igualtat efectiva; LIJ i Violència de gènere; LIJ i Diversitat sexual LGTBIQ+; Recuperació de la memòria històrica femenina i LIJ; Recuperació de les genealogies d'escriptores al cànon disciplinar de la LIJ; LIJ, Identitat de mestra i identitat lectora; LIJ, Gènere i educació literària; DLIJ, Gènere i Art: eines interdisciplinàries de creació i (re) creació de pensament crític en la formació inicial de Mestres; Pedagogia feminista crítica i LIJ; Revisionisme curricular, gènere i LIJ. I s'anuncia el que es desenvoluparà posteriorment el curs 2024-2025: Racionalització, LIJ i Gènere.

Els resultats transformadors dels projectes, ens encoratgen a creure que una altra educació és possible. Com a conseqüència, la investigació rigorosa i de qualitat, com n'és de resultat aquest llibre, té un efecte multiplicador i necessari per als reptes que tenim al nostre territori. Com defensa Freire: la lectura de la paraula sempre està lligada a la lectura del món.



Paulo Freire
INSTITUT
INSTITUTUS
INSTITUT

Buscar...

Mi Cuenta

PORTADA TIENDA

SENDAS & TRAVESÍAS



PRÁCTICA DE LA PRÁCTICA
€ 18,72
inc. IVA: € 0,72



EL PENSAMIENTO DE LA EXPERIENCIA
€ 18,72
inc. IVA: € 0,72



DAVID Y GOLIAT. LA PRIMAVERA DE LAS ECONOMÍAS DIVERSAS.
€ 18,72
inc. IVA: € 0,72



APRENDIENDO CON PERSONAS ADULTAS
€ 18,72
inc. IVA: € 0,72

COLECCIONES

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

Instituto Paulo Freire de España

Apdo. de correos 76
46800 Xàtiva

NUESTRAS WEBS

Instituto Paulo Freire
Rizoma freireano

Portada Información Legal Protección de Datos

Desarrollo © grupowebmedia

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

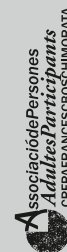
Domiciliació bancària

Data i signatura

Preu de la subscripció anual:

- ☐ Ordinària 50 €
- ☐ Recolzament..... 100 €

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.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

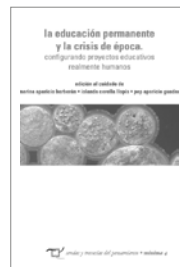
N. Compte

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
- Q49. Pràctiques crítiques i emancipadores en l'educació al llarg de la vida
- Q50. Reptes de l'educació permanent i popular per a la vida
- Q51. Aprenent amb persones adultes: educació permanent i novació, ciutadania, de-
mocràcia i apoderament de les dones

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



INSTITUTO
Paulo Freire



TAREPA - PV

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



L'ULLAL Edicions



AJUNTAMENT DE
LA POBLA DE FARNALS

Assumiràs la veu d'un poble,
i serà la veu del teu poble,
i seràs, per a sempre, poble,
i patiràs, i esperaràs,

(...)

Allò que val és la consciència
de no ser res si no s'és poble.
I tu, greument, has escollit.
Després del teu silenci estricte,
camines decididament.



Cent d'Estellés
1924-2024