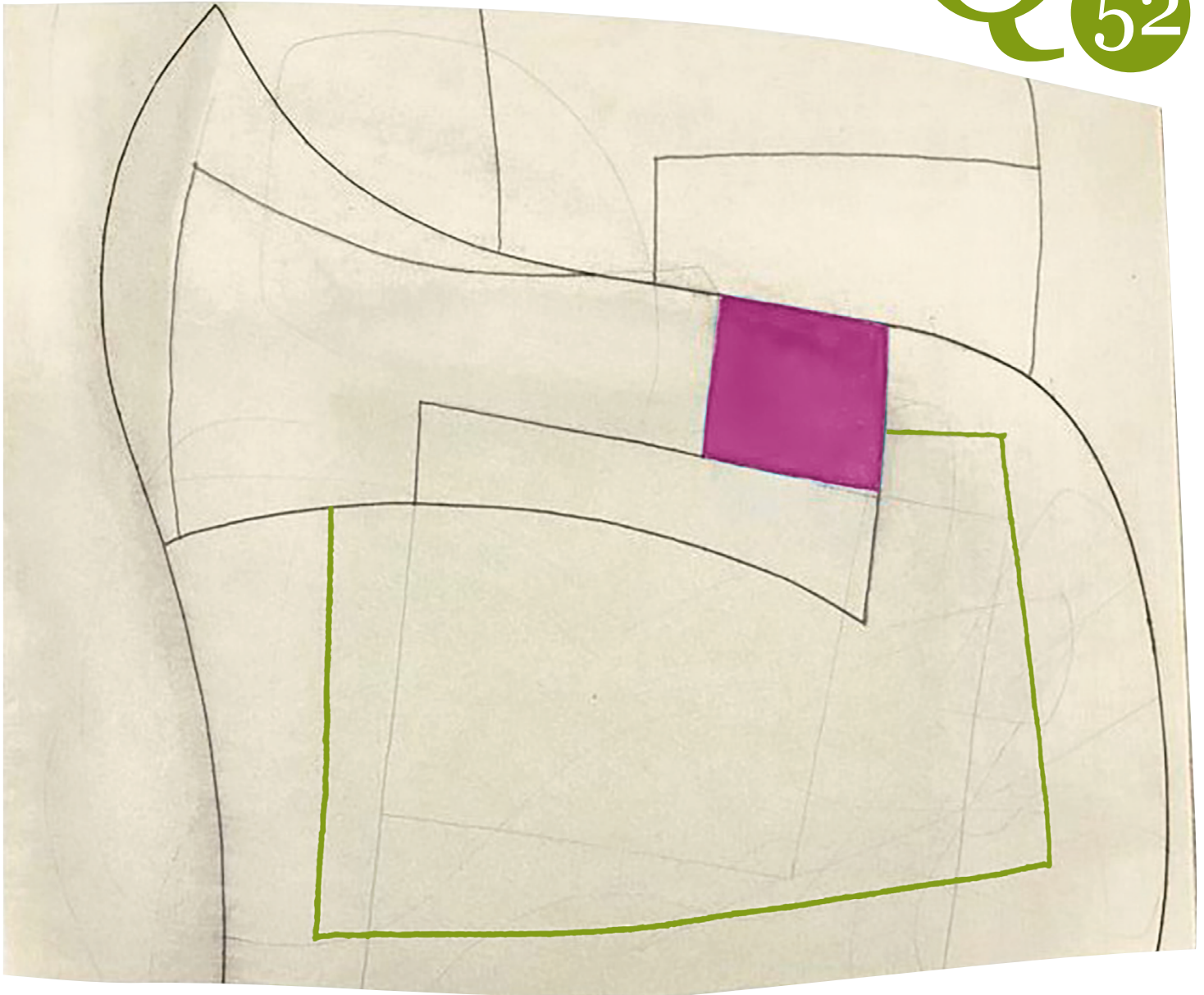




educació permanent, ciutadania crítica i democràcia radical



Quaderns d'Educació Contínua

educació permanent, ciutadania crítica i democràcia radical

Editors

Iolanda Corella Llopis
i pep aparicio guadas

Consell de direcció i coordinació

Tere Vila, Encarna Such Cardona, Juanma Sanchis Marqués, M. Nieves Roselló, 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), Ángel Marzo (UB),

Manel Martí Puig (UJI), Fernando López Palma (UB), Licínio 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), Júlia Haba (Universitat de València)

Correcció i traducció

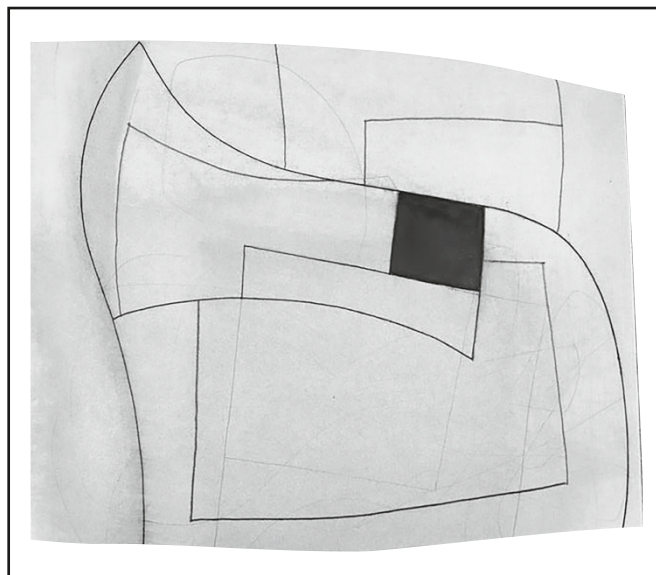
Joaquín Martínez Ortiz

Disseny i maquetació

gap

Quaderns d'Educació Contínua ★ 52

Tardor 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: xarxes de relacions

Autor: **desconegut**

Tècnica: *llapis i colors*

Dimensions: 21x21 cm

Any: 2001

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

Per una Pedagogia radicalment democràtica per a una ciutadania crítica i compromesa amb el bé comú i la justícia social

Enrique Javier Díez Gutiérrez • 5

Prefiguració i pedagogia crítica emancipadora

Antonia De Vita & Francesco Vittori • 16

El desvetllament en educació o l'educació com a esvaïment

Gloria Díaz Fernández • 29

contínua

Gènere, Violència, Poder i Conflictes en les Organitzacions de Dones [zero]

Alicia Gil Gómez • 37

persones, territoris i experiències

Alicia Gil: el compromís en un recorregut vital

Consol Aguilar Ródenas • 65

Aules de cultura de la Diputació de Valladolid

Natividad García Hernández • 72

investigació

Serendipitat educativa: No sabia que sabia tant!

Carlos Calvo Muñoz • 83

arxiu

dialogica

Vull estudiar

Eduardo Cabornero Martínez • 95

llibres

Cinc exercicis de pensament educatiu. Daniel Gómez Ramos

Analia E. Leite Méndez • 103

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

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

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

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

Seguim aprenent amb persones joves i adultes... I potser hem estat i som educadores populars, més o menys permanents, tal vegada situacionalment antagonistes i partisans que hem creat les procel·loses aigües del tardofranquisme promovent algunes iniciatives de democràcia singular i radical però amb escassa germinació envers una ciutadania activa, crítica, adversària... travessant d'allò micro-educatiu-i-polític a allò macro-polític-i-educatiu però sense aprofundir en la creació-constitució de les ferramentes educatives, polítiques, culturals... que establiren el prerequisit de l'autonomia i independència de les classes subalternes, de les dones, dels infants... i esdevenir instància afirmativa de les classes oprimides.

Tanmateix, hui podríem afirmar que el trànsit-transducció-transició entre allò micro-educatiu-i-polític a allò macro-polític-i-educatiu és quasi inexistent a la immensa majoria dels establiments i iniciatives educatives, socioculturals, econòmiques, sindicals... i, per tant, la deriva autoritària, patriarcal i feixista regala als discursos i a les pràctiques que emergeixen d'aquestes, esdevenint desigs, afectes, passions racistes i sexistes i classistes... És d'aquesta manera que les escoles, les universitats, els sindicats, els mitjans de comunicació, les xarxes socials... els diversos mons, en definitiva, esdevenen també fragments i/o fraccions definitivament feixistes i reaccionaris i, aleshores, l'acció-obra-activitat educativa, cultural, política... que ha d'efectuar-se en la intersecció quotidiana d'allò micro i macro quasi no pot emergir ara de les tumultuoses aigües neoliberals capitalistes que, mentre tant, procedeixen a carregar la democràcia, la societat... —així com les institucions, agències, iniciatives, col·lectius...— amb les tècniques, dispositius, pròtesis, mecanismes, regles... de poder dels feixismes passats així com de producció de contextos d'excepció i de consensos d'involució i, a més, amb l'anul·lació i/o eliminació de la societat civil impossibilitant qualsevol mediació i/o posicionament ètic.

I davant d'aquestes situacions-en-context no podem deixar que el gir ètic-moral, ficticiament igualitari, des de les mal anomenades comunitats d'aprenentatge fins a les propostes d'aprenentatge-servei passant per les efímeres pedagogies i didàctiques que nodreixen el quefer instructiu-entretenidor a la immensa majoria de centres educatius —des d'infantil a les universitats, des de la formació *on line* a la situada— guanye articulació com opció-elecció a una educació, a unes iniciatives culturals, a unes polítiques:

alternatives, antagonistes i partisans i, a més a més, formalitze mitjançant aquest gir l'emudiment d'aquestes educacions alliberadores, populars i emancipadores així com la seua neutralització com a prerequisit imprescindible per forjar un desig-voluntat de ruptura arrelada, sempre, des de i *'en la imatge dels nostres avantpassats encadenats i no d'una posteritat alliberada'*, com ens va ensenyar Walter Benjamin.

I l'educació popular i permanent com iniciativa cabdal d'unes escoles ciutadanes i partisans que arrepleguen, entre d'altres, la màxima que aquesta educació ha de ser afirmativa contra les hostilitats capitalistes i neoliberals, les reals i les imaginàries puix ambdues possibiliten la governamentalitat biopolítica, sense atendre ni escoltar la presència autèntica de classes i de les relacions de poder així com dels procediments reals d'apropiació i, per tant, d'un procés-proecte-programa de privatització total que sempre és d'una part; una posició afirmativa que, entre d'altres principis, ha d'incorporar els programes-projectes-processos d'expropiació dels expropiadors i, simultàniament, de reapropiació singular i comú, des d'una dimensió educativa, cultural, social i política, clarament orientadora, potenciadora... i absolutament descolonitzadora del cos i de l'esperit; ha d'abolir les impotències educatives, culturals, polítiques... que sempre són fruit de les exclusions de les accions apropiatives, extractivistes, opressores... del capital i de les dones i homes que ho fan possible i real.

Una educació permanent, partisans i popular per a que susciti i implemente una democràcia radical requereix sempre d'unes persones educadores apassionades per les coses i els processos, per les classes subalternes i les dones i els joves... i, aquest apassionament, és el que suscita la seua mostració, la seua capacitat, la seua cre-acció puix és testimoniatge en el, i del, món... com assenyalava Josep Maria Esquirol, entre molts altres, *'el mestre ha d'estar apassionat pel món i ha d'estimar els altres. Passió pel món i amor als altres. Tota la vocació docent està resumida en aquesta fórmula. El mestre fa present el món —ajuda a fer present el món— i es fa present als altres'*; un testimoniatge, per tant, viu, cre-actiu, vibrant, veraç i, finalment, productiu i *altertòpic* que encomana pràctiques de llibertat i processos d'alliberament, conjuminant, alhora, en el quefer quotidià de la persona educadora: activisme polític, pràctiques revolucionàries i acció-reflexió-investigació-acció com a dones i homes *intel·lectuals convulsos*, més enllà del compromís.



Per una Pedagogia radicalment democràtica per a una ciutadania crítica i compromesa amb el bé comú i la justícia social

Enrique Javier Díez Gutiérrez¹
Traducció: Rosa Navarro Piquer



Introducció

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

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

L'educació democràtica només és possible si es dona en un context educatiu que persegueix la transformació crítica de la realitat social i l'emancipació

¹ Universitat de Lleó; membre del Foro de Sevilla, de Uni-Digna y de Redes por una nueva política educativa. Autor de *Pedagogía del decrecimiento* (2024), *Pedagogía Antifascista* (2022) y *Neoliberalismo Educativo* (2018).

des dels principis de justícia i igualtat social, decolonialitat (Martínez, 2022; Montalvo, 2022) i exigència de compliment dels drets humans: els drets de primera generació que abasten els drets civils i polítics i que consagren les anomenades llibertats fonamentals, com el dret a la vida, la llibertat de moviment, d'expressió o de reunió; els drets de segona generació, és a dir, els Drets Econòmics, Socials i Culturals que tenen com a objectiu fonamental garantir viure amb dignitat una bona vida; els drets de tercera generació dels pobles i de la solidaritat: el dret a la pau, a la justícia internacional, a l'entorn mediambiental, al patrimoni comú de la humanitat i el dret a un desenvolupament econòmic i social sustentable i progressivament decreixent, superant el capitalisme depredador; els drets de quarta generació a una societat plural i democràtica com el dret a la democràcia, el dret a la informació veraç, el dret a la sobirania digital i el dret al pluralisme; i els drets humans de quinta generació que impliquen la superació del paradigma antropocèntric avançant cap al biocentrisme o l'ecocentrisme, per a aprendre a conviure de manera respectuosa amb altres éssers vius. Per això educar democràticament suposa educar per a complir i exigir que es complisquen tots els drets humans. Sense pal·liatius ni mitges tintes.

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

Només sobre aquests tres pilars, es consolida i es fa possible una veritable educació democràtica. Una educació pública que siga gratuïta, equitativa, coeducativa i feminista, laica, inclusiva i personalitzada, participativa, solidària, ecològica, integral, intercultural i antiracista, antifeixista i radicalment democràtica. Perquè, en definitiva, l'educació, o reuneix aquests requisits o no és educació.

Aprendre la democràcia practicant-la

Existeix una estreta relació entre educació i democràcia: no es naix sent demòcrata, és una cosa que s'aprén en comunitat (Yus, 2002). I no hi ha democràcies sen-

se demòcrates. La democràcia exigeix una dimensió sociopolítica i cultural que transcendisca la denominada democràcia formal jurídic-institucional. A pesar que les escoles tenen en certa manera la funció de reproducció del sistema social, també són espais de transformació i emancipació crítica (Gutmann, 2001). A les escoles hem d'educar a avançar cap a una democràcia radical i participativa, més enllà de la democràcia purament formal.

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

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

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

Però també necessitem anar més enllà de la «democràcia formal» d'aquests òrgans de participació educativa, centrats en un model de democràcia liberal representativa, per a avançar cap a mecanismes de democràcia participativa que superen l'escassa participació de l'alumnat i les famílies, la burocratització de la gestió escolar,

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

l'escàs debat sobre aspectes centrals de l'educació en els centres o les dificultats per a la presa de decisions efectiva de tots els agents de la comunitat educativa, reconnectant les escoles amb les seues comunitats de formes directes i pràctiques.

Escoles democràtiques

Per a anar més enllà d'eixa «democràcia formal» necessitem convertir les escoles, els centres educatius en espais de democràcia en tots els àmbits, llocs i moments. Construir autèntiques escoles de democràcia (Apple, 1999). Àgores de debat, deliberació, participació, negociació, consens i decisió col·lectiva. Per això hem d'educar a les escoles en una democràcia radical, en el sentit freireà (Castillo & Núñez, 2022), des d'una praxi compartida, almenys en tres àmbits: la participació democràtica en l'entorn social i amb l'entorn social (amb estratègies de participació i desenvolupament comunitari que donen resposta als problemes del barri, del poble, etc.), la participació radical en la gestió del centre (amb estratègies per a involucrar de manera efectiva i democràtica tota la comunitat en la dinàmica organitzativa de l'escola) i la participació radical en la gestió i dinàmica de l'aula (amb estratègies de distribució de poder en l'àmbit de grup en el procés d'ensenyament-aprenentatge).

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

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

I també hem d'educar a construir una 'polis', una societat i un planeta profundament democràtic. És a dir, el centre educatiu ha de plantejar-se participar i col·laborar i unir-se en totes aquelles propostes, iniciatives i accions polítiques i socials que suposen una millora social, col·lectiva, de drets humans i ecològica (Fonts,

2020). No sols el mestre o la mestra lluitant també estan ensenyant i donant exemple dels valors amb els quals es comprometen, sinó tota la comunitat educativa. Cap comunitat educativa que eduque en la democràcia pot romandre indiferent a la barbàrie ni tampoc als moviments i lluites del seu entorn per una societat més justa i millor, siga davant el genocidi en Palestina o la destrucció ecològica de l'entorn (Verdeja, 2020).

Respecte al centre: es tracta des de democratitzar l'ús dels espais (amb espais específics per a associacions de famílies i associacions d'alumnat, gestionant-los democràticament i participativament de manera assembleària: siga la possessió de les claus d'accés o els acords de funcionament, etc.); fins a decidir la remodelació i millora del centre o suprimir barreres arquitectòniques que dificulten l'accés a qualsevol dependència. Però també fomentar la participació real en les instàncies formals, donant temps perquè es preparen propostes per als consells escolars i perquè s'informe els representats; promoure experiències d'avaluació democràtica participativa com a comprensió i millora de la vida del centre, on es posen en joc totes les visions dels diferents estaments (professorat, estudiants i famílies i fins i tot representants de la comunitat); elaborar un projecte educatiu realment consensuat per tota la comunitat educativa que guie l'acció, articulant els mecanismes i la formació necessària perquè famílies i alumnat participen també en l'adaptació del currículum, incloent-hi la metodologia i l'avaluació, a la realitat i context del centre; impulsar pressupostos participatius en el centre, de tal forma que faciliten la corresponsabilitat de tota la comunitat educativa a l'hora de definir prioritats i decidir la distribució dels recursos públics; etc.

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

A més, els principis de participació democràtica han d'arrelar a l'aula. Això implica una consideració de l'alumnat com a competent i capaç per a això, possibilitar el desenvolupament dels seus drets i crear espais de vida a l'escola en els quals participar i decidir siga la condició bàsica del desenvolupament de la labor d'aprenentatge i ensenyament (Osoro & Castro, 2017). Des de negociar i acordar entre tota la clas-

se les normes de funcionament i organització de la classe fins a promoure la participació de l'alumnat en la selecció de continguts, metodologia i criteris d'avaluació a través d'acords compartits. Repensant els temps institucionals com les tutories, ampliant-les en duració i convertint-les en oportunitats d'escolta, diàleg i assemblea de classe per a abordar aspectes de la vida quotidiana de l'aula, les inquietuds del grup o resoldre els conflictes que sorgisquen, en comptes d'omplir-la de continguts com si fora una assignatura. Deixar que l'alumnat decidisca com decorar participativament l'espai de l'aula, o que l'organitze creant llocs de treball com minibiblioteca d'aula, espai natural, etc. I, al seu torn, planificar eixa minibiblioteca d'aula de manera democràtica incorporant en ella també els llibres i produccions de l'alumnat.

Però també és necessari anar més enllà de la posada en pràctica de la democràcia a les aules i els centres educatius en la construcció d'una pedagogia radicalment democràtica. És necessari educar en la democràcia. Per a això hem d'avançar en l'anàlisi i desconstrucció de les contradiccions econòmiques, socials, ecològiques i polítiques que constitueixen la vida diària dins de les democràcies capitalistes i analitzar com participar a transformar les relacions d'explotació i opressió en la societat, comproment-se en les lluites comunes de l'«ací i ara» i desenvolupant la solidaritat amb els altres per a construir una democràcia justa i solidària. Perquè la democràcia només es pot defensar amb una ciutadania organitzada, informada i crítica (Yus, 2002).

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

Les experiències de les escoles democràtiques que s'estan desenvolupant actualment no solament ens ensenyen a esperar més de les escoles i de l'educació, sinó també a millorar l'educació connectant la participació individual i comunitària amb objectius socials d'equitat i solidaritat, el desenvolupament de la capacitat de participació i lluita per valors i drets humans essencials, així com l'aprenentatge individual i social de principis fonamentals en l'educació i la vida digna (Verdeja, 2020).

Pedagogia democràtica de la desobediència i el compromís

Per això, formar per a avançar cap a una democràcia radical i participativa, més enllà de la democràcia purament formal, exigeix educar també per a la desobediència

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

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

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

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

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

No obstant això, aquesta pràctica s'està pervertint els països occidentals, especialment a Europa i, en concret, a Espanya. Els grups conservadors, neofeixistes i la jerarquia catòlica estan apel·lant últimament a la desobediència quan aquesta acció no té castic o conseqüències greus per als qui l'exerceixen (siga per a oposar-se a la interrupció legal voluntària de l'embaràs, a la mort digna, enfront de l'assignatura d'educació cívica, etc.).

En línia amb la pedagogia democràtica radical sorgeix la pràctica de la desobediència civil activa, com a arma pedagògica, social i política en la lluita contra un sistema injust que mata de fam una part de la humanitat perquè uns pocs puguin enriquir-se fins a límits intolerables, aprofundint la desigualtat i la destrucció del planeta.

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

Educar en el dret a exercir la desobediència civil suposa educar també per a desenvolupar la llibertat d'expressió, en la llibertat de consciència i en el desenvolupament de la capacitat crítica, així com educar en la participació política i en els assumptes públics compromentent-se de manera activa i decidida en la millora de la societat.

D'aquí ve que, per a educar en democràcia, el revers de la pedagogia de la desobediència civil siga la pedagogia del compromís polític: «el mestre, la mestra lluitant, també està ensenyant». Frase que ens recorda al professorat que, d'una banda, com a integrants de la classe treballadora som també part de la ciutadania que s'impli-ca socialment i políticament per aconseguir un món més just i millor i que per a això hem de defensar al carrer i en els espais públics, amb la resta de la societat, els valors i principis que proclamem a les nostres aules; i, d'altra banda, que el nostre exemple és un referent també, com a educadors i educadores, per als més joves i per a la resta de la societat. Oferint amb el nostre compromís als estudiants oportunitats per a comprendre i experimentar com la política, el poder i la responsabilitat funcionen en i través d'ells, tant dins com fora de les escoles (Giroux, 2013).

Una de les conseqüències de vincular la pedagogia al compromís social i polític per la democràcia i la justícia social és que posa en relleu la necessitat de formar els futurs professionals de l'educació èticament i políticament responsables de les pràctiques educatives que desenvolupen, de les posicions que tenen respecte els principis i valors educatius que defenen i de les imatges del futur social i planetari que consideren legítimes. Per això, han de ser conscients i crítics de les dimensions ètiques i polítiques de la seua pròpia pràctica.

La pedagogia del compromís no sols proporciona les capacitats intel·lectuals i les normes ètiques perquè els professionals de l'educació es comprometen amb la justícia social i els drets humans, sinó que els implica a formar els seus estudiants perquè lluiten contra la pobresa, la destrucció ecològica i el desmantellament de l'estat social, tractant de desenvolupar en ells un profund desig d'una democràcia real basada en relacions d'igualtat i llibertat.

Els professionals de l'educació hem de redefinir el propòsit i significat de l'educació com a part d'un intent més ampli de lluitar per un orde social democràtic radical, combatent l'intent de reduir l'ensenyament a l'aula exclusivament a qüestions de tècnica i mètode. L'educació és inseparable de la vida, del model social i polític que volem construir i defensar. Necessitem involucrar-nos “fins a tocar-nos les mans”, prendre partit, sentir-nos implicats, comprometre'ns amb el sofriment dels qui ens envolten i posar en pràctica una pedagogia més oberta i més compromesa que connecte les aules de classe amb els desafiaments enfrontats pels moviments socials als carrers a fi de repensar l'injust orde social actual i contribuir a reconstruir un altre món possible.

L'educació és un projecte de desenvolupament de les persones com a ciutadans i ciutadanes participants activament en el projecte polític, econòmic i cultural de la societat en la qual viuen. És un projecte per a la democràcia i la ciutadania. I això suposa la impossible separació entre educació i pràctica política. Per això és més necessària que mai hui dia una Pedagogia Radicalment Democràtica i Antifeixista no sols a l'escola sinó també al carrer, en la societat, en les nostres institucions i en la nostra política (Díez-Gutiérrez, 2022).

Referències bibliogràfiques

- APPLE, M. W. (Comp.) (1999). *Escuelas democráticas*. Morata.
- CASTILLO, M. N., & NÚÑEZ, C. A. (2022). Democracia como deliberación ante la globalización económica en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Revista de filosofía*, 39(2), 319-330. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6450472>
- COLLET, J., & GRINBERG, S.M. (2021). El mapa final: caminos de debate, propuesta y lucha por una educación democrática y en común en América Latina y España. In *Hacia una escuela para lo común: Debates, luchas y propuestas* (pp. 147-161). Morata.

- DEWEY, J. (2001). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata
- DÍEZ-GUTIÉRREZ, E.J. (2022). *Pedagogía Antifascista*. Octaedro.
- FUENTES, C. (2020). Desarrollo de la formación sociopolítica para una ciudadanía democrática: diseño e implementación de materiales didácticos en ciencias sociales. In *Ciencias sociales, ciudadanía y sociedad digital: reflexiones desde la educación* (pp. 49-56). Ediciones Trea.
- GAJARDO, K., & TORREGO, T. (2022). Análisis de una experiencia de prácticas cotidianas de democracia en educación infantil, *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 139-165. <https://doi.org/10.14201/teri.25174>
- GARCÉS, V. H. (2021). Educação cidadã e convivência democrática. Entre as políticas educacionais, a alfabetização escolar e a aprendizagem na cidade. *Folios*, (53), 19-30.
- GARCÍA, T. (2022). Propuesta de formación inicial docente para la democracia y la justicia social basada en el aprendizaje servicio. *RISE. International Journal of Sociology of Education*, 11(1), 1-24. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.123>
- GIROUX, H. (2013). Una pedagogía de la resistencia en la edad del capitalismo de casino. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (17), 55-72.
- GUTMANN, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Paidós Ibérica.
- IMMIANOVSKY, C., DE CÁSSIA MARCHI, R., & CARVALHO, C. (2021). A educação democrática em tempos de “Escola sem Partido”. *Práxis Educacional*, 17(45), 451-471.
- MARTÍNEZ, M. A. (2022). Descolonizar la Escuela: Educación por la Justicia en Comunidades Originarias del sureste de México. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 11(1). <https://doi.org/10.15366/ri-ejs2022.11.1.006>
- MONTALVO, J. (2022). La educación general transdisciplinaria y descolonial en una sociedad democrática. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(37), 36-46.
- OSORO, J. M., & CASTRO, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como “espacio” de participación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 75(2), 89-108. <https://doi.org/10.35362/rie7522635>
- PAIVA, A.F.P, FETZNER, A.R., & TORRES, J. (2022). Por una escuela inclusiva y democrática: entrevista a Jurjo Torres Santomé. *Revista e-Curriculum*, 20(1), 14-39.
- RIÁDIGOS, C. (2015). *Justicia social y educación democrática: un camino compartido*. La Muralla.
- SÁNCHEZ, M. (2018). Construyendo un aula democrática en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(2), 55-67.
- THOREAU, H.D. (2012). *Desobediencia civil*. México: Tumbona.

- VERDEJA, M. (2020). Diversidad social y cultural en la escuela del s. XXI: aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire para la construcción de una escuela democrática. In *Inclusión de la diversidad cultural y social a la educación* (pp. 36-53). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- VICHIEIT, K., & NASSIM, J. (2020). Na contramão da gestão democrática: políticas educacionais no Brasil a partir de 2016. *Roteiro*, 45, 1-22.
- YUS, R. (2002). Educación integral y educación democrática. *Barbecho: revista de reflexión socioeducativa*, (1), 12-15.

Prefiguració i pedagogia crítica emancipadora

Antonia De Vita¹ & Francesco Vittori²

Traducció: Manuela Fuentes Martínez



Introducció

En el debat actual al voltant de la prefiguració, entesa com a concepció, creació, projecció, trama d'idees, ideologia i pensament (Maeckelbergh, 2011; Dinerstein, 2012; Mason, 2014; Van de Sande, 2015; Cooper, 2017), i com la seua intersecció amb la l'educació, oferix un interessant punt d'entrada des del qual abordar la nostra l'orientació i guia, en el nostre propi present, en allò que està en el nostre imaginari i en les pràctiques en situacions educatives i socials marcades per la injustícia i l'exclusió.

La nostra intenció en este assaig és discutir, en termes teòrics, les formes en què certs exemples -en la literatura acadèmica- del que considerem expressions d'una visió “prefigurativa” de la realitat, podrien enriquir-se amb idees i principis extrets de la tradició de la “pedagogia crítica”.

La pedagogia crítica ens diu que l'educació d'adults i joves en contextos formals i informals pot ser una acció emancipadora, oferint un conjunt de mesures adequades amb les quals generar justícia social a través d'un enfocament sostingut i crític de totes les formes de sistema opressiu, incloent per tant els sistemes del neoliberalisme (Maig, 2015; Burbules i Berk, 1999; Aliakbari i Faraji, 2011).

La pedagogia crítica té una profunda rellevància en el món contemporani, com a corrent d'indagació filosòfica i com a perspectiva educativa i formativa indissolublement unida a la pràctica política. En la seua aposta per la creació “d'una educació oberta, social, democràtica i capaç de problematitzar qüestions i interrogants socials en un temps de mercantilització” (Maig i Vittoria, 2017, p. 8), existeixen clares àrees de solapament amb visions “prefiguratives” de la societat.

Entrellaçar estes dues perspectives que convergeixen en una intenció compartida, de transformar la societat a través de formes d'activitat participativa, inclusiva i no jeràrquica i que van en contra d'una visió de l'educació mercantilitzada per les forces del capitalisme, ens sembla un pas significatiu, cap al restabliment de la importància i la rellevància de l'educació com a praxi creativa i emancipadora.

Els moviments socials i les iniciatives del món actuals que en les últimes dècades han servit de laboratori per a modes cada vegada més interseccionals (Luchies, 2014) de pensament crític i pràctiques inspirades en el feminisme, l'ecologisme, la lluita contra el racisme i el respecte dels drets humans, són exemples destacats de contextos informals d'educació crítica. Quan els adults trien lliurement construir contextos d'aprenentat-

¹ Antonietta De Vita: Professora adjunta de Pedagogia, Teoria de l'Educació i Educació Social, Dpt. de Ciències Humanes, Universitat de Verona

² Francesco Vittori: Becari d'investigació, Departament de Ciències Humanes, Universitat de Verona

ge, d'educació i autoeducació de justícia social i/o ecològica, consum crític i nous estils de vida, estan adoptant una metodologia educativa per a crear noves pràctiques de ciutadania, i desenvolupar praxi en el sentit d'accions concretes que transformen la realitat (De Vita i Bertell, 2018; Bertell et al., 2019). Quan es compartix una visió prefigurativa amb altres persones, es posen en marxa processos d'autodeterminació i creixement personal i col·lectiu, és a dir, processos de “conscienciació” que també permeten desenvolupar —de manera autònoma— estratègies i mètodes amb els quals participar en contextos on els mitjans són totalment coherents amb els fins.

La insistència en l'educació —coherent amb els objectius de transformació de la societat— és una presència inequívoca en l'obra de teòrics de la prefiguració com Timothy Luchies (2014), que concep l'oposició a l'opressió com una forma de pedagogia:

Per començar a abordar estes dues qüestions, replantege la lluita contra l'opressió com una lògica de lluita, més concretament com un projecte pedagògic, amb la finalitat de posar de manifest el seu funcionament col·lectiu i acumulatiu. Este canvi de perspectiva revela que el treball en xarxa és una condició sovint oblidada per a la pràctica efectiva de la lluita contra l'opressió. També proporciona algunes idees sobre com podríem utilitzar la idea de prefiguració per a integrar encara més una política interseccional en els moviments anarquistes (Luchies, 2014, pàg. 100-101).

Així doncs, la lluita contra l'opressió es presenta com un conjunt de tàctiques que compartixen l'objectiu d'identificar i erradicar la violència inherent a les estructures de la societat i generar formes de responsabilització per part de la comunitat política. Es tracta d'una perspectiva en la qual la lluita es concep com una subversió progressiva i multidimensional de totes les formes de supremacia, en la qual està implícita una profunda comprensió històrica de les formes de dominació tant a escala mundial com regional. La naturalesa interseccional de les pedagogies anàrquiques i antiopressives és deutora de la noció del ideal concebut en el sí dels moviments antiautoritaris, en els quals, servix per a crear i capitalitzar oportunitats perquè els activistes construïsquen noves subjectivitats i relacions mitjançant un canvi d'arrel en les infraestructures polítiques, socials i econòmiques.

1. Pedagogia crítica i exemples de prefiguració: cap a una visió transformadora de la realitat

La pedagogia crítica es remunta directament al pedagog del nord-est del Brasil Paulo Freire i als escrits d'altres pensadors que van continuar les seues idees amb aportacions pròpies i originals, com Henry Giroux, Wolfgang Klafki, Michale Apple, Peter McLaren i Ira Shor. La pedagogia crítica avança una visió de l'educació com alguna cosa que contribueix concretament a la formació d'experiències, pràctiques i formes de comprensió que són diferents de les del paradigma neoliberal. Per contra, es

basen en l'educació popular, en les pràctiques de grups, comunitats i moviments socials, en qualsevol configuració de l'acció educativa duta a terme fora, i independentment, del mercat. Una educació oberta al diàleg, a la diferència, a les diverses concepcions de la política i de la història.

Encara que es basa en una crítica detallada dels models socioeconòmics i polítics i el seu impacte en els contextos educatius, la pedagogia crítica té el poder mitjançant l'educació de transformar la societat, una consciència basada en l'anàlisi crític de les desigualtats, la marginació, les condicions de treball, els drets humans i les relacions socials (Maig i Vittoria, 2017, p. 15).

Amb les seues exploracions teòriques dels anys seixanta i setanta —que constituïrien la base de mètodes innovadors i eficaços d'alfabetització d'adults, desenvolupats i difosos sobretot al Brasil i Àfrica, Paulo Freire va reviuire les teories de l'Escola de Frankfurt, donant-los una nova rellevància. A partir de la seua obra més coneguda i significativa, *Pedagogia do oprimido* (Pedagogia de l'oprimit, 2000), el plantejament de Freire ofería tant una filosofia pràctica capaç de percebre i interpretar l'estat d'opressió que vivien els llauradors pobres i analfabets del nord-est del Brasil, com un camí per a eixir d'eixa mateixa opressió. Desafiant a qualsevol forma de dominació i subordinació, la pedagogia crítica s'ocupa principalment d'una emancipació efectuada mitjançant l'educació de qualsevol subjecte o situació social que estiga sota el domini d'un poder subjugador i marginador, servint-se de les pràctiques educatives per a crear consciència.

Des del nord-est del Brasil fins a Amèrica del Nord i Europa Occidental, les idees de Freire continuen sent tan pertinents com sempre. No obstant això, el rostre de l'opressió ha canviat. En el nostre temps, sovint es manifesta en la violència del sistema capitalista, un sistema que —en la seua forma biocapitalista i biopolítica actual— s'ha tornat antropofàgic, devorant vides a mesura que extrau valor d'elles com a factor de producció, un sistema que s'alimenta de la subjectivitat, el llenguatge, les relacions, deixant l'ànima com una corfa seca (Foucault 2008; Lazzarato, 1997). Uns certs aspectes del capitalisme contemporani podrien molt bé erigir-se en les formes d'opressió del nostre temps; reclamen, per tant, una conscienciació, o més aviat un aprofundiment de la consciència (Freire, 2000), un pas d'una consciència ingènua a una consciència crítica que pugui engendrar transformacions en la nostra realitat i acostar-nos a la justícia social i a l'emancipació, tant dels subjectes com de les circumstàncies. La pedagogia crítica, o específicament, la pedagogia freireana, s'unix a les files dels enfocaments pedagògics que admeten una perspectiva socioeducativa dissenyada per a desenvolupar formes crítiques de pensament i consciència i una autoconsciència, situada com a part d'una relació tangible amb el món en el qual vivim.

Les persones, com a éssers “en situació”, es troben arrelades en condicions espacio-temporals que les marquen i que elles també marquen. Tendiran a reflexionar so-

bre la seua pròpia situació, en la mesura en què es vegem interpel·lades per ella per a actuar en conseqüència. Els éssers humans ho són perquè estan contínuament vivint situacions que es marquen. I ho seran més com més no sols reflexionen críticament sobre la seua existència, sinó que actuen críticament sobre ella. La reflexió sobre la situacionalitat és [...] el pensament crític mitjançant el qual les persones es descobreixen “en situació” (Freire, 2000, p. 109).

En este moment de la història, els grups i moviments pel canvi social poden vore's obligats, seguint un enfocament freireà de conscienciació, a identificar “temes generadors” que tinguen el potencial, de transformar-se en temes alliberadors i emancipadors (Freire, 2000). Com explica Luchies (2014), pot dir-se que tots els moviments actuals contra l'opressió que encarnen algun tipus de vocació prefigurativa s'han inspirat, directament o indirectament en l'escola de la pedagogia freireana.

Els activistes i els membres de la comunitat, participen en una forma de pedagogia freireana per a construir una consciència crítica a mesura que identifiquen, analitzen i responen a tasques concretes de manera col·lectiva [...] Les postures feministes, i antiracistes, encaixen cada vegada més amb la lluita contra l'opressió. Encara que estes postures i accions continuen sent sovint pràctiques per a la majoria de la societat excepcions, estan creixent en número i influència en l'esquerra radical. Entrellaçant la lluita contra l'opressió i la prefiguració, els activistes estan construint relacions i espais polítics potenciadors a través de la confrontació activa amb els sistemes d'opressió i explotació. Existix un ampli espectre de tàctiques d'acció directa, en els punts de confluència de les diverses lluites dels moviments socials que estan començant a reflectir este impuls transformador (Luchies, 2014, p. 113).

A tot el món, això abasta una gran varietat de moviments “de baix a dalt” que se centren en la crítica del capitalisme i la cerca d'un futur sostenible (abordant, en primer lloc, qüestions com les crisis socials, econòmiques i mediambientals i les qüestions de gènere) i que compartixen tant un compromís profundament arrelat amb l'educació i l'autoeducació (Bertell i De Vita, 2013; De Vita i Vittori, 2015), com una passió per l'aprenentatge nascuda d'una visió transformadora i prefigurativa del món.

2. Cap a una pedagogia de la praxi: de l'hegemonia a l'afinitat

Per a Paulo Freire, com per a Antonio Gramsci, no hi podria haver pedagogia sense política. La pedagogia ha de prendre partit pels oprimits; com afirmava la famosa declaració de Gramsci “Odie la indiferència”, i no pot deixar de prendre partit en la lluita per la justícia social. Qui educa, amb aquest esperit, va molt més enllà de la mera pràctica, com confirmen els orígens aristotèlics del terme. La praxi, és un procés de reflexió que permet un cert distanciament crític del món de l'acció per tal de contribuir a transformar este món en un que descriu Freire *as menos feio, menos malvado, menos desumano* (“menys lleig, menys maligne, menys inhumà”).

La importància de Gramsci en el desenvolupament de la pedagogia crítica està, en gran part relacionada amb el concepte d'hegemonia com a pràctica educativa i pedagògica. Es tracta d'una construcció significativa i polièdrica que Gramsci va desenvolupar en diàleg amb Marx, prenent com a punt de partida la relació dialèctica entre infraestructura i superestructura. Com Gramsci, encara que reconeixia la relació entre l'economia i els sistemes de consens, Freire considerava esta relació en termes d'un procés dialèctic, recíproc —més que determinista—. És a dir, el fet cultural, el polític i l'educatiu també podrien incidir en qüestions sistèmiques i de producció. En un quadern de presó de 1932, Gramsci sosté que la relació pedagògica no es pot restringir a relacions específicament escolars en la mesura que l'educació implica la societat en la seua totalitat, cada subjecte i cada relació:

Aquesta forma de relació existix en tota la societat en el seu conjunt i per a cada individu respecte als altres individus. Existix entre sectors intel·lectuals i no intel·lectuals de la població, entre els governants i els governats, les elits i els seus seguidors, els líders [dirigents] i dirigits, l'avantguarda i el cos de l'exèrcit. Tota relació “d'hegemonia” és necessàriament una relació educativa i es produïx no només dins d'una nació, entre les diverses forces que la componen, sinó en el camp internacional i mundial, entre les diferents civilitzacions nacionals i continentals (Gramsci, 2014, Quadern 10 II, p. 44).

El concepte d'hegemonia com a oportunitat per a l'educació per a tothom és molt significatiu i ha estat àmpliament estudiat. Per a Gramsci, calia distingir entre poder i hegemonia. El poder es basa en la presència simultània de força i consens. Quan la força és allò que predomina, el resultat és la dominació; quan preval el consens és l'hegemonia. L'hegemonia és una expressió de poder basada en el consens, en la capacitat d'aconseguir resultats mitjançant la persuasió i l'adhesió a un determinat projecte polític i cultural. Un procés hegemònic, a més de configurar la voluntat col·lectiva, també és capaç de produir un nou aparell d'estat i transformar la societat mateixa mitjançant el desenvolupament i la promulgació d'una nova concepció del món. Gramsci parla de l'hegemonia d'un grup social sobre tota la societat, efectuada a través de les anomenades organitzacions privades com l'església, els sindicats, les escoles, etc. La importància de l'hegemonia està en la manera com orienta la política i en la seua capacitat d'orientar i guiar la societat, implicant tots els actors rellevants, les institucions presents en els seus diferents sectors i els grups actius en la societat civil. L'hegemonia és, per tant, la capacitat d'afirmar, a través de les pràctiques quotidianes i les creences compartides, una perspectiva des de la qual pot sorgir un complex sistema de control i que podria permetre que les ideologies d'una determinada classe social operaren en tota la societat civil.

El concepte “gramscia” d’hegemonia o superioritat, i la lògica que se’n deriva, va fer una contribució significativa a l’imaginari polític del segle xx. No obstant això, com demostren les formulacions conceptuals i exemples tangibles dels moviments socials contemporanis, és un imaginari que ha perdut gran part de la seua influència sobre la pràctica i les teories que inspiren estos moviments en la planificació del canvi social. En el seu llibre *Gramsci Is Dead: Anarchist Currents in the Newest Social Movements* (2005), Richard J. F. Day oferix una clau significativa per interpretar esta evolució, és a dir, el pas d’una visió de transformació social basada en el concepte de superioritat o supremacia, a una inspirada en “l’afinitat”. Prenent esta condició com a punt de partida, i a partir d’ací examinant els molts i sovint innovadors exemples d’organització autònoma a tot el món, Day descriu com es descriuen les lluites radicals: antimasclistes, antiracistes, anticapitalistes, indigenistes, alterglobalistes, etc. —de la postmodernitat són tots indicatius de fins a quin punt la idea “d’alliberament cosmopolític sota un sol signe és una fantasia modernista” i, en el fons, totalitària. En canvi, l’enfocament cada vegada més influent de “l’afinitat” es basa en modes horitzontals, més que verticals, d’organització i presa de decisions que són evidentment progressius en la seua inspiració. L’enfocament d’afinitat proposa una nova lectura de l’anarquisme que ve filtrada d’una sèrie d’influències post estructuralistes i post marxistes. Per a Day, es tracta d’invertir la relació entre dominat i dominador mitjançant l’adquisició del poder de l’estat, amb l’esperança de capgirar la relació entre dominats i dominadors mitjançant l’adquisició del poder estatal, les reformes liberals i post marxistes de reformisme han obeït a la mateixa lògica d’hegemonia i superioritat, encara que d’una manera diferent. En altres paraules, la contribució dels partits socialistes i socialdemòcrates a Occident no és indicativa d’un desig de prendre el poder estatal, sinó que busca influir en el seu funcionament a través de processos de cooperació pluralista (Giddens, 1998).

El més interessant de l’activisme radical contemporani és que alguns grups estan trencant aquest parany, operant de manera no autoritària en lloc d’imposar-se amb accions més dures. Busquen un canvi radical, però no a través de la presa o influència del poder de l’Estat, i en fer-ho desafien la lògica de l’autoritat en el seu nucli. [...] *l’allunyament dels “moviments” d’orientació hegemònica o de superioritat i cap a estratègies i tàctiques sense marca*[...] el que jo anomeno una afinitat per l’afinitat, és a dir, per les relacions no universalitzadores, no jeràrquiques, no coercitives basades en l’ajuda mútua i els compromisos ètics compartits. Alguns exemples inclourien certes comunitats indígenes d’Amèrica del Nord [...] així com algunes línies de *feminisme transnacional* i *teoria queer*. El meu argument bàsic en este llibre és que tots estos grups i moviments, estratègies i tàctiques, són útils per comprendre —i fomentar— el desplaçament continu de la supremacia per l’afinitat (Day, 2005, p. 9).

³ Beati i costruttori di pace, (“Benaürats els pacificadors”) és una associació voluntària fundada a Pàdua el 1985 pel sacerdot diocesà Albino Bizzotto. Entre els principals activistes hi havia Alex Zanotelli, el missioner combonià que va fundar la Rete Lilliput (“Xarxa Lilliput”) que es va convertir en un puntal del moviment New Global i de les protestes del G8 de 2001 a Gènova. Les principals preocupacions de l’associació inclouen: l’antimilitarisme, el desarmament, el rebuig a la guerra —incloent l’ús de la guerra per avançar en un nou imperialisme occidental— i el decreixement sostenible. Cf. <http://www.beati.eu/> last accedit el 11/11/2020.

Inherent a les pedagogies contemporànies de la praxi i el canvi social, per tant, hi ha la creença en la transformació radical “de les formes de la política” i “de l’educació”, i la possibilitat d’imaginar relacions socials que no poden ser assimilades o superimides pel sistema de poder.

El pas d’una mirada política que aspira a l’hegemonia o superioritat a una altra basada en l’afinitat, és una manera de descriure la transformació dels modes i formes polítiques en esta època de canvis. Pot ser que els moviments prefiguratius hagen començat a orientar-se en esta línia, atès que molts moviments socials “de base” estan duent a terme, en el present, el que podríem anomenar “assajos del futur”. Però quin és el futur buscat que podríem intentar manifestar hui? En este sentit, i prenent com a punt de partida un exemple concret italià, —*el Bilanci di Giustizia*—, vorem com un moviment per al canvi d’estil de vida en interès d’una major justícia social entre el Nord i el Sud global, en el transcurs de les últimes dècades, ha donat forma a este canvi de paradigma en el camí de les afinitats i igualtats, i com ha buscat així donar expressió prefigurativa a la seua visió de futur.

3. La prefiguració i el concepte d’aprenentatge de la pràctica: l’exemple de *Bilanci di Giustizia*

Quando l’economia uccide... bisogna cambiare? (“Quan l’economia mata... Alguna cosa ha de canviar!”) Aquest va ser el lema de l’Assemblea Nacional convocada, a Verona, el 1993 pel *Beati i costruttori di pace*³. En el transcurs de la trobada, es van exposar molts arguments i testimonis sobre la necessitat d’un canvi davant d’un sistema econòmic que genera necessitats de violència, i com, a través de quines teories, eines i pràctiques, es podria aconseguir. A partir d’esta dia, es donaren un ventall d’iniciatives variades i significatives, entre elles la de *Bilanci di Giustizia* (que es tradueix aproximadament com “Pressupostos” o “Balanzos de Justícia”). Què van fer, en concret? La resposta ideada pel moviment va ser desenvolupar noves pràctiques que implicaren canvis d’estil de vida, començant per un canvi en els hàbits de consum dels participants cap a una major sostenibilitat i/o autosuficiència.

Utilitzant “comparatives” per registrar la despesa i identificar on es podrien desplaçar determinades formes de despesa a favor d’una major justícia (ambiental, social i econòmica), els participants van poder aprofundir en la consciència i quantificar fins a quin punt les seues accions podrien contribuir al canvi en un horitzó temporal a mitjà i llarg termini (De Vita i Vittori, 2015).

El moviment Bilanci és una empresa col·lectiva que, encara avui, involucra centenars de dones, homes i famílies, compromesos a modificar el seu consum quotidià en interès de la “justícia”. Com ha suggerit l’economista alemany Gerhard Scherhorn:

La importància dels béns materials rau en els béns immaterials, però l’abundància de béns materials elimina els béns immaterials. De fet, només nosaltres mateixos

podem produir això últim: són les nostres relacions socials, la nostra espiritualitat, la nostra creativitat. Són estes coses les que determinen la qualitat de vida. (Valer i Sachs, 2000, pàg. 19-20)

Les pràctiques de consum reduït i moderació, pel que fa als béns materials, s'han d'incorporar de manera més ampla. Scherhorn explica els vincles entre els béns i “el bé”, entre el material i l'immaterial, entre la riquesa i la pobresa, i entre l'abundància i l'escassetat, com el potencial de dones i homes per generar “qualitat de vida” a través de les relacions socials i la seua capacitat per a que siguen profundes i creatives. És a partir d'esta capacitat de generar felicitat a través d'un canvi d'estil de vida que “els Bilancisti” (afins al projecte Bilanci) han destil·lat les seues pràctiques, demostrant el seu compromís i la necessitat de canvi que el moment actual comporta. A *Prove di felicità quotidiana* (Gaggioli i Valer, 2011), es revela que la motivació principal d'estes transformacions de l'estil de vida és sovint el desig d'encoratjar i implementar formes de vida dins de la pròpia família, que encarnen valors de justícia, harmonia amb la natura i solidaritat, i que es tradueixen en un “pla” constructiu i amb visió de futur tant per al present com per al futur. És potser este aspecte —un pla de futur promulgat en el present— el que millor definix la construcció de “l'aprenentatge transformador” (Boström et al., 2018) sobretot si tenim en compte la transmissió de valor intergeneracional que va impulsar els fills dels primers “Bilancisti” a iniciar la seva pròpia activitat autònoma i formar el grup *FuoriRotta*.

Una cosa que unix les nombroses històries que ens han explicat al llarg de més de tres anys d'investigació i co-investigació amb l'associació (agost 2014-desembre 2017),⁴ són les connotacions positives del terme *sobrietà* —“moderació” o “simplicitat—, sovint associat a la felicitat i a l'enfocament més savi de la relació amb les coses. El quadre pintat és un camí cap a una nova comprensió de la sobrietat, on la senzillesa i la moderació ja no es veuen com una privació o un rebuig, sinó com una mena de creativitat redescoberta pel que fa a les coses i les relacions. Tot açò, desperta l'interès per les pràctiques associades amb formes de consum crític i estils de vida alternatius és així com prenem consciència de fins a quin punt un enfocament en una direcció o en una altra cap l'economia pot eclipsar altres models i camins cap al benestar. I el redescobriment del “límit”, pel que fa a l'ús conscient dels béns, obri noves possibilitats per al concepte mateix del límit, que ara es pot transformar del límit com a restricció, al límit com a força d'empenta. Estes experiències s'emmarquen en la classe de moviments i pràctiques socials que afavorixen el que podríem anomenar “economies diferents”. Advoquen per estils de vida i conceptes que, partint d'una crítica a l'economia, (re)activen —en mode educatiu— processos participatius relacionats amb els vincles i connexions socials i el desenvolupament de noves formes de ciutadania activa, i ho fan en part a través de la creació d'espais d'autoformació i aprenentatge d'adults.

⁴ En total, vam dur a terme 4 grups focals (amb un total de 70 individus), 25 entrevistes en profunditat, que es van analitzar des d'una perspectiva de teoria fonamentada, i 2 sessions de comunitat d'investigació (amb un total de 25 individus). També vam recollir 1.000 qüestionaris. Cf. Bertell i de Vita (eds.), 2019.

Els resultats del nostre estudi, que es va desenvolupar del 2014 al 2017 (Bertell et al., 2019), presenten nombrosos elements significatius a tenir en compte. Són fonamentals per a les nostres reflexions en este assaig, els processos d'aprenentatge, autoeducació/aprenentatge i participació política activats per les comunitats Bilanci, i com estes es creuen amb processos de canvi individual i col·lectiu, enfocaments crítics i prefiguració. Com hem vist, l'objectiu del moviment Bilanci era demostrar que el canvi global podia començar amb la pròpia experiència, creant una alternativa a les polítiques de sempre. Així, el punt de partida és la concreció de les accions quotidianes, i la pràctica del món real d'allò que s'ha discutit i estudiat a nivell col·lectiu.

La crítica a les institucions neoliberals i als acords internacionals, l'activisme a favor de la pau i la protecció dels drets dels treballadors al sud global: tot això es plas-mava en pràctiques en el context local en què operaven els "ciutadans".

En el cas dels Bilanci, este element transformador va donar lloc als tallers i al que podríem qualificar d'Escola Bilancista com una manera de transmetre este maridatge de praxi i teoria, els canvis socials posteriors a les decepcions de l'activisme alterglobalitzador (della Porta, 2003) i la crisi econòmica que assetjà les democràcies occidentals els anys 2008 i 2009 van crear un clima desfavorable per a la concreció d'esta idea de futur imaginat i practicat. El que sí que podem afirmar és que les crítiques i els interrogants que proposen estes experiències han posat de manifest aspectes distorsionadors del sistema econòmic global. Només cal observar com les pràctiques d'autoproducció i/o coproducció (per exemple, d'aliments) es van generalitzar en països com Itàlia i altres llocs, i la penetració aconseguida fins i tot a nivell local per les xarxes d'aliments alternatius (Brunori et al., 2001). Per tant, és en este mateix procés de desmobilització (2003-2005) i de crisi econòmica (2008-2009), que podem rastrejar l'origen d'estes noves iniciatives (Graziano i Forno, 2012; Bosi i Zamponi, 2015).

En qualsevol cas, esta concepció de l'estil de vida com a punt de partida del canvi, porta implícita una clara associació amb l'educació i l'autoeducació, un potencial d'aprenentatge que es materialitza a partir de la motivació personal, però per poder aconseguir açò, és fonamental el suport del grup, d'altres persones. Mitjançant la participació d'adults —que s'organitzen de manera informal i espontània— en grups, els Bilancisti han formulat vies de conscienciació en relació amb molts aspectes diferents de la vida, del béns i del consum. Passió per fer, treballar, estudiar, desenvolupar la pròpia comprensió teòrica: tot això és indicatiu d'un dels enfocaments metodològics més importants del moviment, l'autoeducació en forma de tallers d'autoproducció, en què s'aprecia una potent creença que es remunta al redescobrimient del enfocament metodològic de les teories d'Illich (Illich, 2013). Tot i això, també és cert —almenys pel que hem pogut aprendre com a investigadors— que el grup encara no ha trobat la manera d'anar "més enllà" de l'acció individual, o de l'acció a nivell del propi col·lectiu. Pel que fa a les "connexions d'afinitat", el que sovint veiem en estos casos

són les relacions entre parelles o cohabitants. La noció o idea d'afinitat, posa el focus en una dimensió clau del viatge bilancista, la transmutació del “jo” en “nosaltres”, en el sentit de parella o grup. D'altra banda, una de les poques però significatives maneres en què “el futur” emergix entre els Bilancisti és la comprensió, de la qual es fa res-sò la generació més jove del grup *FuoriRotta*, en el que el nucli familiar implica una responsabilitat per part de la parella de pares respecte a l'educació dels fills.

Malgrat les clares dificultats d'este moviment o corrent de pensament i creences, a causa de l'absència (gairebé total) d'un programa de futur, tot el patrimoni cultural i activista del moviment —el discurs, les pràctiques i els processos adoptats en la construcció de la identitat i l'acció individual i col·lectiva— ha estat reivindicada per les generacions més joves, cada vegada més sensibles als problemes ambientals, socials i cívics, des de l'emergència climàtica evident fins a l'avanç gradual, arreu del món, de la nova dreta, que inevitablement ha generat una resposta en escalada.

Conclusió

Aleshores, podem dir que junt als moviments com el Bilanci di Giustizia, en la qüestió del futur, i en l'esforç del compromís per aconseguir un futur en un món millor, també s'han vist aparèixer —gairebé del no-res— altres exemples de mobilització. Podríem suposar que el llegat de l'Escola Bilancista —i de molts altres “camps d'entrenament de la democràcia”— ha tingut un paper important en aquesta nova onada global de protestes, vagues i manifestacions. Així, torna a ser perceptible en les mobilitzacions globals contemporànies un desig i necessitats d'accions (Luchies, 2014). Ens trobem, doncs, amb moviments i formes d'activisme, hui, com *Fridays for Future*, *Ni Una Menos*, *Extinction Rebellion* i *Black Lives Matter*, mobilitzacions que —tot adaptant-se a una realitat contemporània en què la participació s'ha convertit en una proposta més complexa, fina com més subtil— aspiren al que podríem descriure com “posseir el pas-sat”, i que ells mateixos han influït en moviments històricament dedicats a preocupacions més purament materialistes, com el moviment obrer/sindical⁵.

La praxi prefigurativa d'estos nous moviments és clarament discernible i, de fet, està intencionadament encarnada no només a nivell simbòlic, sinó també —i sobre-tot— en les formes i el llenguatge que adopten. Només cal tenir en compte l'impacte mediàtic de Greta Thunberg, o les xilenes que van eixir al carrer la tardor del 2019 al crit de “El violador eres tu”, les dones afroamericanes i les seues companyes marxant per ciutats americanes després de l'assassinat de George Floyd: una pluralitat de discursos, símbols i colors que suggerix una convergència de moviments que treballen per un futur que reconeix una pluralitat de realitats. No podia estar més d'acord amb la idea, expressada en les pàgines anteriors, “d'afinitat per l'afinitat”, en la qual les concepcions, crítiques i metàfores interseccionals comencen a superposar-se i alimentar-se l'una a l'altra.

⁵ Veieu: https://www.repubblica.it/economia/2020/03/23/news/coronavirus_sciopero_lombardia-252057177/18/07/2020.

On —en definitiva— es porta endavant la lluita pel canvi social, ancorada no com abans en la propagació de l'hegemonia cultural dels oprimits, sinó en les relacions que ixen a llum de les diverses categories de societat, cultivant relacions, cultivant en “l'altre” el respecte a la biodiversitat i concretant —en el present— la visió d'un futur possible i alterhegemònic.

Per concloure, amb este assaig hem intentat il·luminar les dimensions prefiguratives de la pedagogia crítica, preservant el focus en les aportacions de Paulo Freire i Antonio Gramsci que, aprofitant, en el primer cas, processos de conscienciació i alfabetització, i en el segon, processos d'hegemonia, van demostrar possibles camins per eixir d'una condició d'opressió i subalternitat.

Tots dos pensadors presenten l'educació com el mitjà coherent per a un fi que, per si mateix, s'assembla ni més ni menys que a l'emancipació de les categories de la societat excloses o discriminades per l'hegemonia capitalista i la normativitat occidental. Les diferents fases de la consciència i la configuració del poder només poden tenir lloc, en termes concrets, quan les persones són capaces d'efectuar els processos d'aprenentatge individual i col·lectiu en els contextos en què viuen, quan comencen a autoeducar-se en interès de l'autodeterminació.

El canvi pedagògic que estan produint els moviments socials d'arreu del món —d'una visió transformadora de la realitat inspirada en un model d'hegemonia a una perspectiva, molt més orientada cap a les relacions i les xarxes d'afinitat— fa visible la interseccionalitat de la lluita anti-opressiva. Per a l'última generació de moviments, esta preocupació per les formes i maneres d'acció col·lectiva, s'ha convertit en el nucli d'una operació formativa i educativa, amb els processos activats a la recerca dels objectius de la seua lluita, objecte d'una investigació. Com trobem en el cas del *Bilanci di Giustizia*, la preocupació i el desenvolupament de les “pràctiques per la justícia” estan íntimament connectades amb la idea mateixa de justícia, que el moviment perseguia dècades enrere com a part de la seua visió prefigurativa.

El que estem veient hui és a un canvi en esta visió prefigurativa: el projecte universalista de transformar el món dins i fora de l'Estat, va precedit ara d'una visió interseccional en què es posen en relleu espais de superposició i intercanvi entre diferents lluites, i es presta més atenció, a les noves formes i maneres de fer política i societat com a part d'un teixit de relacions amb l'entorn vital de les persones.

Prenen forma, en el procés, una visió i un imaginari acompanyat de transformació i canvi social que, a través d'interconnexions, és capaç de crear espais i oportunitats “en comú”. Estos punts en comú, sorgeixen de la trobada d'allò que és diferent, i no de la trobada de semblants, com estem acostumats a pensar i, de fet, practicar. Estem assistint només al naixement d'este incipient procés, però potser presenta la millor oportunitat per posar en pràctica —des d'una imatge confusa, formada per infi-

nitat d'experiències separades— noves maneres de crear, mitjançant l'acció comunitària, un món en comú.

Referències bibliogràfiques

- ALIABARI, M. and FARAJI, E. (2011, October) 'Basic principles of critical pedagogy', *2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences IPEDR*, 17: 78-85.
- BERTELL, L. and DE VITA, A. (Eds.) (2013) *Una città da abitare: rigenerazione urbana e processi partecipativi*, Roma: Carocci editore.
- BERTELL, L., and DE VITA, (Eds.) (2019) 'Pratiche e visioni del cambiamento e dell'apprendimento: dalla riduzione dei consumi a nuove ipotesi di convivenza', *Osservatorio Cores Working Paper Series* 1:2019.
- BERTELL, L. (2019) 'ECOautonomous work for "practicability of life": Experiences of work and production in different economy movements in Italy', *Miscellanea Anthropologica et Sociologica* 20(3): 11-24.
- BOSI, L. and ZAMPONI, L. (2015) 'Direct social actions and economic crises. The relationship between forms of action and socio-economic context in Italy', *Partecipazione e conflitto*, 8(2): 367-391.
- BOSTRÖM, M., ANDERSSON, E., BERG, M., GUSTAFSSON, K., GUSTAVSSON, E., HYSING, E., ... & SINGLETON, B. E. (2018) 'Conditions for transformative learning for sustainable development: A theoretical review and approach', *Sustainability*, 10(12), 4479: 1-21.
- BRUNORI, G., ROSSI, A., & MALANDRIN, V. (2011). Co-producing Transition: Innovation Processes in Farms Adhering to Solidarity-based Purchase Groups (GAS) in Tuscany, Italy. *International Journal of Sociology of Agriculture & Food*, 18(1).
- BURBULES, N. C. and BERK, R. (1999) 'Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits', in Popkewitz, T. and Fendler, L. (eds) *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*, New York: Routledge, 45-65.
- COOPER, D. (2017) 'Prefiguring the state', *Antipode*, 49(2): 335-356.
- DAY, R. (2005) *Gramsci is dead: Anarchist currents in the newest social movements*, London & Ann Arbor (MI): Pluto Press.
- DE VITA, A. (2009) *La creazione sociale: relazioni e contesti per educare*, Roma: Carocci.
- DE VITA, A. and BERTELL, L. (2018) 'Education and Work in movements for different economies: new envisaged scenarios and grass-roots political practices', *Journal of Theories and Research in Education*, 13(1): 151-169.
- DE VITA, A. and VITTORI, F. (2015) Learning practices, self-education and social reconnection. The case of "Bilanci di Giustizia", *Formazione, Lavoro, Persona*, V(14): 225-239

- DELLA PORTA, D. (2003) *I new global. Chi sono e cosa vogliono i critici della globalizzazione*, Bologna: Il Mulino.
- DINERSTEIN, A. C. (2012) 'Interstitial revolution: On the explosive fusion of negativity and hope', *Capital & Class*, 36(3): 521-540.
- FOUCAULT, M. (2008). *The birth of biopolitics: lectures at the Collège de France, 1978-1979*. New York: Palgrave-MacMillan.
- FREIRE, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. 30th Anniversary Edition. Ramos, M. B. (trans.), New York/London: Continuum.
- GAGGIOLI, L. and VALER, A. (2011) *Prove di felicità quotidiana: istruzioni per l'uso*, Milano: Terre di mezzo.
- GIDDENS, A. (1988). *The third way: The renewal of social democracy*. Cambridge (UK): Polity Press.
- GRAMSCI, A. (2014) 'Quaderno 10', *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi Editore. For English version, see: Quentin, H. (1971) (eds. and trans.). *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*, London: Lawrence & Wishart.
- GRAZIANO, P. R. and FORNO, F. (2012) 'Political consumerism and new forms of political participation: The Gruppi di Acquisto Solidale in Italy', *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 644(1): 121-133.
- ILlich, I. (2013) *La convivialità. Una proposta libertaria per una politica dei limiti dello sviluppo*, Milano: Red edizioni. For English version, see: Illich, I. (1973). *Tools for conviviality*. New York: Harper & Row, Publishers Inc.
- LAZZARATO, M. (1997) *Lavoro immateriale. Forme di vita e produzione di soggettività*, Verona: Ombre corte.
- LUCHIES, T. (2014) 'Anti-oppression as pedagogy; prefiguration as praxis', *Interface: a journal for and about social movements*, 6(1): 99-129.
- MAECKELBERGH, M. (2011) Doing in Believing. Prefiguration as Strategic Practice in the Alterglobalization Movement, *Social Movement Studies*, 10(1): 1-20.
- MASON, K. (2014) 'Becoming Citizen Green: prefigurative politics, autonomous geographies, and hoping against hope', *Environmental Politics*, 23(1): 140-158.
- MAYO, P. (2015) *Hegemony and Education under Neoliberalism. Insights from Gramsci*, New York: Routledge.
- MAYO, P. and VITTORIA, P. (2017) *Saggi di pedagogia critica oltre il neoliberismo*, Firenze: Società Editrice Fiorentina.
- VAN DE SANDE, M. (2015) 'Fighting with tools: Prefiguration and radical politics in the twenty-first century', *Rethinking Marxism*, 27(2): 177-194.
- VALER, A. and SACHS, W. (2000) *Bilanci di giustizia: famiglie in rete per consumi leggeri*, Verona: Editrice missionaria italiana.

El desvetllament en educació o l'educació com a esvaïment

Gloria Díaz Fernández, Facultat d'Educació-Universitat de Barcelona



Estem embolicats en un món de paradigmes, sembla que no podem partir de cap altre lloc que no siga el de categoritzar, dir des d'on partim i en quin paradigma o des de quin paradigma ens situem o ens trobem. Sobretot, en aquest intent de compartir significants, de compartir sentits, de compartir, també, un llenguatge que ens pot ajudar a captar la complexitat dels aspectes que des de l'estatut epistemològic del paradigma ens porten o ens poden portar a comprendre-deduir, de manera molt diferent, quin és el nostre punt de partida. Per això, des d'eixa manera en la qual Agamben (2010) ens situa i ens parla del paradigma, la interpretació que fa del paradigma, i arreplegant el que ell diu, ens portaria a discernir la distinció primera entre *exemplar* de *exemplum*: “(...) s'aprecia amb els sentits indica el que hem d'imitar (...) el segon exigeix, (...) una valoració més complexa (...) i té un significat sobretot moral i intel·lectual” (p. 24). En aquesta línia d'interpretacions Agamben col·loca en el paradigma foucaultí aquesta possibilitat de ser “les dues coses al mateix temps no sols *exemplar* i *model* (...) sinó també i sobretot *exemplum* que permet reunir enunciats i pràctiques discursives en un nou conjunt intel·ligible en un nou context problemàtic” (p. 24).

A la recerca d'aquestes possibles problematitzacions ens trobem amb la reducció a una temporalitat i, a la classificació i estar en el món, en relació amb el nostre moment històric, al nostre temps viscut. És en aquestes classificacions des de les quals se'ns assignen espais i temps ja definits i, que no ens permeten res més que una remissió a nosaltres mateixos. En aquesta determinació dels temps, i dels espais, ens trobem embolicades en una gran confusió, des de l'imaginari social pertanyem a uns grups d'edat capturades en unes imatges, en unes pràctiques socials que creen estereotips i classificacions normalitzants, tal com ens diu Caterina Lloret (1997):

La qüestió és que en col·locar-nos i ser col·locats en un grup d'edat quedem captats per unes imatges i unes pràctiques socials que s'articulen en forma més o menys contradictòria. Les contradiccions i paradoxes del real viscut no eviten que les imatges i les pràctiques, reforçant-se mútuament, configuren tòpics i categories normalitzades i determinen respostes socialment pertinents (p. 12-13).

En definir-nos i redefinir-nos des d'aquestes categories no se'ns permet més que elaborar simulacions i performances que instal·lem, i mantenim, en els nostres espais, temps i construccions discursives. El nostre pensament ja no és nostre, sinó que forma part d'una forma híbrida, igual que en els cotxes d'última generació en els quals es combina un motor de combustió interna amb un motor elèctric, en què un alimenta l'altre, però nosaltres no prenem la decisió de quin usar, sinó que decideix per nosaltres. Des d'aquesta hibridació ja no és possible ser subjectes actius, sinó que passem a ser espectadors de la nostra pròpia història.

Això fa necessari rescatar els plantejaments de Rancière (1997), a col·lació del que en paràgrafs anteriors hem expressat; per a això, reprenent la seua proposta, el terme *proletari* no significa treballador industrial sinó

algú que no té importància en la *polis*, perquè l'única cosa que pot aportar és la seua força productiva i reproductiva. En aquesta línia de pensament, també, ens diu que cal tindre molt clar que tot subjecte polític és la marca d'una disparitat i no d'una identitat. És a dir, per a ell la política comença quan els que no tenen part comencen a tindre-la, per la qual cosa continua explorant diferents concepcions sobre els proletaris, ciutadans i poble i considera que *demos* es va convertir en un nom per a la comunitat. “*Però per a qualsevol, ja des dels atenesos significava una cosa molt específica, els pobres els que no són res*”.

Però si reprenem les propostes en relació al que interpretàvem com a paradigma, des de la mirada foucaultiana, i posant sobre el paper el que són les problemàtiques contemporànies, no podem deixar de costat, en les grans dicotomies, la qüestió d'allò que anomenem exclusió/inclusió, “*que es refereix a l'únic element que no pot ser comptat en un Sistema Estatal on suposadament tothom pot ser comptat i on suposadament és possible quantificar cada element de la polis, les seues necessitats i les seues opinions*”. Hi ha alguna cosa que no és comptada i que no es pot comptar i, per tant, en aquesta línia del que ens proposa Rancière “*la política comença quan no sols es compta el que no es comptat, sinó quan comptar el que no es compta arriba a considerar-se el principi mateix, l'element mateix de la política*”. Per això argumenta que la política només existeix quan el subjecte és marcat com a diferent i que en última instància la diferència que crea un subjecte polític sempre es redueix a comptar el no comptat amb totes les paradoxes que això puga comportar.

En aquesta línia d'aportacions des de Rancière (1997) la política no gira entorn d'interlocutors que representen grups reals, és a dir, parlariem d'un “*excés o dèficit estadístic*”, per tant, ell ens parla des de la concepció d'estadística, d'un subjecte que està per damunt d'aquests paràmetres, ja que prenen la paraula per a dir alguna cosa els que poden nomenar-se. Això indica, doncs, que la política implica un procés de subjectivació. Hauríem de tindre en compte, el que ja ens deia *el Roto* en eixa presentació impossible, de com s'analitzen i s'interpreten els estudis estadístics, en els quals la dessubjectivació és el centre: “*Darrere dels números hi ha persones, doncs que s'aparten*”.

El desvetllament en educació

Seguint amb la proposta de Rancière (1997) recollida en l'article *Democracy means equality* i publicat en la revista *Radical Philosophy*,

Representar una part de la societat que no era part de la societat. “Proletari” era un nom que significava “no comptabilitzats”, però permetia comptar altres formes d'exclusió, mentre que “sense domicili fix” no és un nom sinó simplement una descripció d'un estat. Per tant, oscil·la entre ser la figura antropològica de l'exclusió i figura jurídica d'algú amb drets particulars que poden quantificar-se juntament amb altres drets. Ara estem veient un intent de re-

emplaçar la subjectivació estadística dels no comptats amb un gran cens de drets particulars i dels grups particulars que gaudeixen d'eixos drets (p. 32).

Aquesta figura es converteix en l'eix central actualment de relació a les formes d'exclusió en paraules de Castel (2004) *"es tracta d'una temptació corresponent a una sort de principi d'economia per al qual poden trobar-se justificacions. Sembla més fàcil i realista intervindre sobre els problemes relativament limitats que plantegen els "exclosos" (p. 61)* que treballar en relació amb els processos que generen aquestes exclusions o aquesta exclusió. Per tant, les respostes que es donen són completament respostes tècniques, com diu Galimberti (2007) *"la tècnica funciona"*, però, està desproveïda de tota veritat i sentit, ací el que s'ha de donar, o el que s'hauria de donar, no és una resposta tècnica, sinó que exigiria una proposta política:

La tècnica, en definitiva, no tendeix a un fi, no promou sentit, no obri escenaris de salvació, no revela la veritat: la tècnica funciona. I com que el seu funcionament esdevé planetari, en el fons acaben, incerts en els seus contorns corroïts pel nihilisme, els conceptes d'individu, identitat, llibertat, salvació, veritat, sentit, fi, però també els de naturalesa, ètica, política, religió, història, dels quals es nodria l'edat pretecnològica, i que hui, en l'edat de la tècnica, haurien de ser reconsiderats, rebutjats, o refundats des de les seues arrels." (p. 20-21)

Fins ara aquestes respostes han versat en relació amb una gran diversitat de mesures coercitives que han causat i augmentat el sofriment d'una gran part de la població. Aquestes mesures d'exclusió aplicades al llarg de dècades s'arrelen en formes de polítiques neoliberals.

A partir d'aquesta diversitat de praxi s'instaura un tipus de taxonomia més concisa entorn de les formes d'exclusió. Castel (2004) assenyala 3 formes d'exclusió:

- Una primera forma d'exclusió que es realitza mitjançant una sostracció completa de la comunitat: per la deportació cap a fora (...), pel desterrament, (...) per erradicació total (...); el genocidi representa la forma última d'aquestes polítiques d'exclusió (...).
- Un segon conjunt de pràctiques d'exclusió consisteix a construir espais tancats en el si de la comunitat, però separats d'aquesta (...): els manicomis, les presons, els guetos (...)
- Una tercera modalitat important de l'exclusió: dotar a unes certes poblacions d'un estatut especial que els permet coexistir en la comunitat (no les tanquen ni se les col·loca necessàriament en guetos), però que les priva d'uns certs drets i de la participació en determinades activitats socials (p. 65-66).

Seria el que Pablo Gentili (s.f.) ha anomenat com *segregar incloent*, és a dir de d'una postura de superioritat conviu amb els “inclosos” però sense els drets d'aquests convertint-se en el mode “normal” d'exclusió:

Es tracta d'una construcció històrica, ideològica, discursiva, moral, que s'imbrica en la mirada quotidiana i torna els esdeveniments passibles d'una invisibilitat artificial, però igualment poderosa. Ningú veu res, ningú sap res. I quan les coses es veuen, quan tots saben tot i ningú diu res, la mirada quotidiana les torna alienes: “És el seu problema”, “S'ho mereixen”, “Alguna cosa hauran fet”.

Ens aterreix l'exclusió i això ens condueix a la supervivència no a la vida, és una por que desencadena altres formes relacionals, però perquè les institucions no es convertisquen en espais mortífers és necessari que no naturalitzem la normalitat com una cosa impensable de qüestionar (Calderón Almendros, 2018). Davant la inseguretat que ens proporciona aquesta falta de control, i de vigilància, sobre les actuacions de l'altre, de l'altre com a ésser que se'm resisteix, i en eixa por de perdre l'estatus, que em legitima per a l'acompliment del poder, iniciem un procés de domesticació que difícilment pot remetre.

És obvi que les paraules d'Esposito (2022) ressonen per a l'explicitació del sentit de la vida i el seu significat, allunyant-nos del pànic que ens pot portar a una vida de sotmetiment, per la qual cosa “*cap vida humana és reduïble a mera supervivència, a nuda vida (...) sempre ens queda una escletxa des de la qual emergeixen els desitjos i les passions. Pel que també és evident que no podem escindir la “política” de la vida i el paper que juguen les institucions sent el centre, són l'enllaç per mitjà del qual “el dret i la política configuren les diverses societats, la qual cosa les diferencia i articula entre si”* (p. 12).

En el cor de la qüestió està la relació enigmàtica entre institució i vida humana. Cal resistir-se a la temptació recurrent de considerar l'una i l'altra com dues polaritats divergents, només destinades en un moment donat a trobar-se o a enfrontar-se, i més aviat cal reconèixer-les com els dos aspectes d'una única figura que dibuixa alhora el caràcter vital de les institucions i el poder instituidor de la vida. Què és, a més, la vida sinó institució continua, capacitat de regenerar-se al llarg de recorreguts de temps inèdits i inexplorats? (p. 11)

Encara que la política se'ns presente com una forma de violència simbòlica i que institucionalitza unes formes relacionals que neguen l'alteritat, i l'escena política s'erigeix de manera asimètrica, l'absència de la política ens aboca a una impossibilitat de simbolització de determinades figures de l'alteritat. Per tant, el sentit que existisca una ètica de la política és el maneig del conflicte, en conseqüència, la política ha d'existir, tal com ens expressa Rancière (1997):

Estic explorant les idees que permeten l'existència de la política. La manera en què la política es fa realitat és un tema diferent. Sense individus capaços

d'implementar la igualtat —que és el fonament essencial i absent de la política— com una llibertat activa, la qüestió de la igualtat queda exposada. Es formen escenaris polítics fragmentats entorn de si la societat ha d'organitzar-se segons una norma igualitària o no igualitària.

I és ací on hem de parar-nos i aprofundir en què no sols es tracta de polítiques igualitàries sinó d'una proposta més radical entorn de les condicions per a una vida i educació democràtiques. Per a alguns la inclusió seria un *“requisit i dret fonamental”* per a aquest fi. Cosa que comporta altres maneres d'entendre l'exclusió que se situen en un enfocament que no provinga de les polítiques neoliberals que naturalitzen, i no qüestionen, la construcció de l'exclusió (Slee, 2012). Remetent-nos a la lucidesa, en la seua expressió gràfica, de Rábago García (el Roto) *“Cada vegada queda menys marge per a mantindre's al marge”*.

Les justificacions per a continuar creant categories, i classificacions, jerarquitzades que impedisquen la participació de qualsevol en processos que els permeten exercir aquest dret, fonamental, a una educació democràtica són prolífiques. Moltes fonamentades en supòsits científics des de la neurobiologia, com que la plasticitat cerebral es dona en la infància, o l'aportació de proves per a fonamentar l'existència d'un període crític en relació amb *“l'adaptabilitat del cervell”*, la qual cosa tindria conseqüències en l'aprenentatge. Però molt pocs ens mostren com aquesta plasticitat no desapareix en l'edat adulta, o com actualment existeix un replantejament del caràcter *“infranquejable”* de la noció de període crític. Seguint amb aquestes afirmacions de Vicent i Lledo (2013) *“La neuroplasticitat adulta es caracteritza pel perfeccionament de la maquinària cerebral quan aquesta ja ha adquirit un ampli repertori de facultats sensorials i motrius” és a dir “el cervell ja no és passiu” sinó que “intenta donar un sentit a l'experiència viscuda”* (p. 18).

Unes altres es basen en les raons que provenen de l'edatisme i les conviccions socials des de les concepcions de la *“normalitat”*, tal com ens travessen les paraules de Caterina Lloret (1998) *“pertànyer a un grup d'edat significa haver d'adequar-se a una normativa bastant precisa: en cada edat podem o no podem fer”* (...) *“podem parlar de l'edat escolar, de l'edat laboral”* (...) *“Viure l'edat comporta així la preocupació de la nostra normalitat o desviació respecte a ella”* (p. 13). Atrapades en tota mena de categoritzacions que ens impedeixen l'accés a l'educació i per tant a la impossibilitat de construcció d'un subjecte amb rostre, en eixa dessubstanciació de l'ésser i existir com a subjecte polític, hauríem de pugnar pel significat de la democràcia del qual ens parla Simons i Masschelein (2011) com *“la capacitat de qualsevol de parlar o d'actuar”* (p. 25). El que ens portaria a entendre que el poder de decisió, sobre les nostres vides com a comunitat, hauria de recaure en el fet de revelar sistemes d'acció.

Tampoc podem oblidar les relacions que s'estableixen entre el saber i el poder: el terme *“saber”* abasta tots els procediments i efectes de coneixement que un camp

específic accepta en un moment determinat, i està intrínsecament relacionat amb el concepte de poder. No es pot formar un element de coneixement si, d'una banda, no compleix amb un conjunt de regles i restriccions pròpies d'una mena de discurs científic en una època donada, i si, d'altra banda, no posseeix els efectes de coerció típics que el validen com a científic (Foucault, 1994).

Caldrà acceptar, tal com ens proposa Foucault (1994), que les concepcions sobre les problematitzacions del poder ja no radiquen purament en arquetips institucionals o categoritzacions universals, sinó que hem d'analitzar els dispositius pels quals el poder s'encarna i governa les nostres vides.

No obstant això, hauríem de detindre'ns, de nou, ací i reconèixer tal com Chul Han (2023) ens diu que tota aparença de subjecció i exigència, sota l'imperatiu de la necessitat i la utilitat, despulla la política d'espais de llibertat:

Tota forma de coerció o necessitat arrabassa a l'acció la seua bellesa. Són belles aquelles coses i activitats que no estan dominades per la necessitat ni per la utilitat. (...) L'economia o l'administració que es necessiten per a mantindre una comunitat no són accions genuïnament polítiques. (p. 92-93)

Hui no és possible cap política del bell perquè la política actual queda sotmesa per complet als imperatius sistemàtics. A penes disposa de marges. La política del bell és una política de la llibertat. La falta d'alternatives, sota el jou de les quals treballa la política actual, fan impossible l'acció genuïnament política. La política actual no actua, sinó que treballa. La política ha d'oferir una alternativa, una opció real. D'una altra manera degenera en dictadura. El polític, com a seuaç del sistema, no és un home lliure en sentit aristotèlic, sinó un serf. (p. 93-94)

El cansament, l'oblit, l'esvaïment

Tot això ens pot portar a pensar com quedem atrapades entre el cansament i l'oblit; sembla que actualment no hi ha una altra manera de relacionar-se sinó és a través de pensar-se segur de si mateix i de la història com a pròpia, ací ja no cap l'alteritat. Mai totalment negada al mateix temps que el distint i el cas estrany, l'única cosa precisa és la meua pròpia existència. Sembla que hem, finalment, après a viure entre el cansament i l'oblit com a formes que encoratgen una manera d'estar i habitar el món.

Per consegüent, tal com ens proposa Agamben haurem de pensar per què els dispositius de culte capitalista són tan eficaços. En les seues paraules:

(...) Si els dispositius de culte capitalista són tan eficaços, és perquè actuen no sols i no tant sobre comportaments primaris com sobre mitjans purs; és a dir, sobre comportaments que han sigut separats de si mateixos i, d'aquesta manera, desvinculats de la seua relació amb un fi. (p. 115)

Des d'aquesta conducta desvinculada del seu propòsit original generat pels dispositius capitalistes quedem embullades en les seues formes narcisistes, cansades del que ens narren i on volen instal·lar-nos, buidades de tot sentit ens bolquem a construir realitats amb un sol moviment del nostre cos. Tal com es reflecteix en eixa pèrdua de connexió amb el món i que es mostra a través d'aquesta obsessió per les *selfies*. L'estètica del primer pla simbolitza una societat centrada en si mateixa, on els rostres semblen atrapats en la seua pròpia autoreferència, perdent la seua capacitat expressiva, representen rostres buits i inexpressius, reflectint un buidatge identitari. És a dir, actualment el jo manca de formes d'expressió estables que li atorguen una identitat, la qual cosa genera inseguretat i una busca constant de validació a través de les *selfies*. Aquest excés d'autoreferència no es deu a un amor propi narcisista, sinó a un buit interior, resultant en un "narcisisme negatiu" (Chul Han, 2023).

Al mateix temps, els llocs que habitem no produeixen sentit, ni identitat, són espais buidats i saturats d'intercanvis de coses, de mercaderies. Augé (2000) ens parla de "*l'espai del no lloc*" com aquell que "*no crea ni identitat singular ni relació, sinó soledat i similitud.*" (p. 107). Si bé sentint-nos anònims ens bolquem en aquesta altra possibilitat d'existència percebent-nos com a part d'un món digitalitzat i al mateix temps inexpressiu, no requereix esforç.

La por a no ser, a no ser vist per uns altres, cosa que ens abocaria a la no existència, ens situa en un gran risc, el del cansament. "*Pot ser que en aquest cas el cansament fora només un nom distint per a designar la manca de sentiments o l'estranyesa*" (...) (Handke, 2019, p. 17). Si fins ara situàvem el perill en l'altre, com el que em pertorba i m'ompli d'indiferència, evite el desbordament d'un mateix per a no caure en un altre cansament, aquell que em fa veure l'existència, la meua existència, com una gran adversitat.

Potser és ja el moment de viure noves experiències com la de la paraula, però, sobretot, hui dia, "*la de l'emigració i l'exili*" que generen altres maneres de ser, i d'estar, en el món en el qual el subjecte polític emergisca creant ruptures totals amb les propostes polítiques obsoletes i immobilistes:

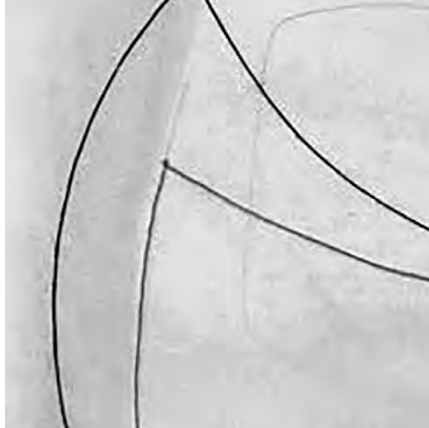
La gran experiència humana de la nostra època és la de l'emigració i l'exili. Amb la migració les nocions d'itinerari, de trobada, de projecte i de frontera ja no tenen res de metàfora. Sovint es destaquen amb raó els fenòmens que de vegades l'acompanyen: manteniment de vincles amb el lloc d'origen, reconstitució de solidaritats sobre una base ètnica o confessional en el lloc de l'acolliment. Però és clar que això no és en absolut l'essencial. (...) Amb ells, hem de construir la democràcia del futur i protegir el bé comú contra les tendències totalitàries de qualsevol origen. (...) La seua mera existència ens mostra que encara hi ha fronteres per creuar, trobades per tindre i un futur per a la democràcia. (Augé, 2012, p. 41-44)

Per a no deixar-nos arrossegar pel cansament, i caure en l'esvaïment, hauríem de no donar cabuda a l'absurd de seguir dominades per les raons gerencials que ens exigeixen en les nostres institucions educatives i pensar que l'urgent és sentir-nos i estar “*posseïts pel que portem entre mans*” com a docents (Handke, 2019).

En la preocupació pels resultats, i embullades en els dispositius capitalistes, ja no queda marge per a una transformació de les nostres pràctiques educatives en les quals la domesticació a través del continu qüestionament de l'altre, i en les que l'error passa per la punició, difícilment pot emergir el desig per l'existència com a subjectes polítics. *Els diuen exàmens, però es tracta de saber si abaixem bé el cap* (Rábago García-el Roto).

Referències bibliogràfiques

- AGAMBEN, G. [Giorgio]. (2005). *Profanaciones*. Anagrama.
- AGAMBEN, G. [Giorgio]. (2010). *Signatura rerum, sobre el método*. Anagrama
- AUGÉ, M. [Marc]. (1992). *Los no lugares, espacios del anonimato: una antropología de la sobremodernización*. Gedisa.
- AUGÉ, M. [Marc]. (2012). *La comunidad ilusoria*. Gedisa.
- CALDERÓN, I. [Ignacio] y Verde, P. [Paula]. (2018). *Reconocer la diversidad*. Octaedro.
- CASTEL, R. [Robert]. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz, (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras, definiciones y matices* (pp.55-86). Gedisa.
- ESPOSITO, R. [Roberto]. (2022). *Institución*. Herder.
- FOUCAULT, M. [Michel]. (1994). *Dits et écrits*. Gallimard.
- GALIMBERTI, H. [Humberto]. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Feltrinelli.
- GENTIL, P. [Pablo]. (s.f.). *Un zapato perdido. O cuando las miradas saben mirar*. <https://ens9004-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/p-n-f-p/upload/eje03-ampliatorio04.pdf>
- HAN, B-Ch. [Byung-Chul]. (2023). *La salvación de lo bello*. Herder.
- HANDKE, P. [Peter]. (2019). *Ensayo sobre el cansancio*. Alianza editorial.
- LLORET, C. [Caterina]. (1997). Las otras edades o las edades del otro. En Núria Pérez de Lara (Ed.), *Imágenes del otro* (pp.11-20). Virus.
- RANCIÈRE, J. [Jacques]. (1997). Democracy means equality. *Radical Philosophy*, 82, March/April, 29-35. <https://www.radicalphilosophy.com/interview/jacques-ranciere-democracy-means-equality>
- SIMÓN, M. [Maarten] y MASSCHELEIN, J. [Jan]. (Eds). (2012). *Jacques Rancière: la educación pública y la domesticación de la democracia*. Miño y Dávila.
- SLEE, R. [Roger]. (2012). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- VICENT, J-D. [Jean-Didier] y LLEDO, P-M. [Pierre-Marie]. (2013). *Un cerebro a medida*. Anagrama.



Gènere, Violència, Poder i Conflictes en les Organitzacions de Dones [zero]¹

Alicia Gil Gómez
Traducció: gap



Conclusions

Abans d'entrar a les conclusions que verifiquen la hipòtesi de partida d'aquest treball —la constatació que després de cinquanta anys de l'eclosió del Feminisme Modern, que reivindicava la politització del Moviment, aquest no s'ha fet servir per articular estructures organitzatives adequades als seus objectius, a partir de les quals definir i posar en pràctica models de Poder alternatiu que permetin transcendir a l'espai i en el temps, que faciliten el reconeixement de l'Autoritat (tant dins com fora de les organitzacions feministes) a les dones competents i que expliquen amb recursos idonis per resoldre els conflictes, interns i externs, de manera no violenta ni excloent—, faré algunes observacions relacionades amb el procés d'aquesta investigació que, com assenyalen a la introducció i hem anat reiterant al llarg del seu desenvolupament, va situar la seua origen en la constatació de les situacions de violència que es produeixen a les organitzacions de dones feministes davant l'afrontament dels conflictes que emanen de les relacions entre les seues membres, prenent com a referents la crítica realitzada per Jo Freeman al seu article “*La tirania de la man-*

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

² Op. cit. Freeman (1972).

³ Op. cit. Gil (1999).

⁴ Op. cit. Galtung (1985).

⁵ Ver annex, p 559.

⁶ Op. cit. de Miguel (2014).

*ca d'estructures*² i l'experiència pràctica personal, documentada³, a partir de la qual vam poder caracteritzar tal violència com a estructural (entesa com aquella originada per un conjunt d'estructures i recursos que no permeten la satisfacció de les necessitats humanes limitant la capacitat d'agència personal i col·lectiva de les i els individus⁴) i identificar l'arrel dels motius que les desencadenen aquest tipus de violència i les seues conseqüències i els resultats dels quals ens han permès, a través de la realització d'aquesta tesi, aproximar alternatives per, com a mínim, minimitzar els seus impactes.

Pel que fa a l'experiència referida, atès que va ser realitzada entre 1995 i 2007, en el context dels projectes adscrits a les Iniciatives Comunitàries d'Ocupació NOW i EQUAL, desenvolupats a la Universitat Jaume I i a la Fundació Isonomia —creada en aquesta universitat com a transferència dels resultats dels projectes NOW—, ha exigit la confirmació de la vigència dels resultats empírics de les nostres investigacions, per a això, entre 2014 i 2015, hem realitzat entrevistes obertes a dones feministes⁵ amb experiència organitzativa en diferents entitats, instituïdes en diferents contextos institucionals, tots travessats pel Feminisme. Per tal de verificar l'assertió de la hipòtesi de partida, el principal objectiu d'aquesta tesi s'ha centrat a identificar la violència estructural i comprendre les causes que provoquen la seua acció a les relacions entre dones feministes organitzades, així com reconèixer les claus que generen els conflictes que emergeixen en aquest context relacional i determinar perquè són transitats a través d'exercitar aquesta modalitat de violència. Objectiu molt complex ja que aquesta investigació ha hagut d'efectuar-se sobre diferents matèries i contextos teòricopràctics, atenent la concomitància entre els diferents factors analitzats, per identificar la relació causa-efecte que dona lloc a determinats conflictes que no s'aborden encara quan afecten les relacions entre dones feministes organitzades en una mateixa institució, és a dir, éssers humans construïts, educats, dins d'una cultura històricament desenvolupada per un sistema sostingut sobre la dominació, per tant violent, a què estan sotmeses cultural, social, econòmica, estructuralment, emotivament i políticament i del qual les dones feministes necessiten emancipar-se en el desig que la seua emancipació supose la llibertat per a totes les dones i propiciï una justícia més justa per a totes les persones —homes i dones—, proposant una nova concepció de l'ésser humà i els fins de la vida⁶, fi últim per a la consecució del qual les dones feministes s'organitzen creant estructures immerses en el mateix sistema que els oprimeix però que, al seu torn, els proveeix dels recursos legals, instrumentals i estructurals, palmaris i simbòlics, que requereixen per institucionalitzar-se plegant-los, novament, al seu domini.

Per al desenvolupament d'aquesta tesi ha estat determinant l'experiència pràctica que la sosté doncs, a més d'exigir-nos la identificació i validació de conceptes teòrics i instruments pràctics interdisciplinaris posats en joc des de la seua planificació,

desenvolupament, anàlisi i avaluació, la referència i l'aplicació dels quals s'aprofundeixi en els orígens dels problemes, alhora que permetés demanar i reflexionar sobre les dades empíriques qualitatives obtingudes a través de diferents processos d'indagació —formals i informals—, ens va obligar a estudiar el context en què l'experiència va tenir lloc, la Universitat, ajudant-nos a reconèixer els processos d'institucionalització de les macro organitzacions heteronormatives des d'on gestiona el seu poder el sistema dominant, emplaçant-la com a paradigma institucional del sistema occidental, androcèntric i patriarcal —on es formen els seus futurs i futures dirigents—, valorant, així mateix, que és la institució dins la qual es desenvolupen els Estudis de les Dones, de Gènere i Feministes que aporten una Epistemologia Feminista, de la qual s'alimenten les Teories que nodreixen, expliquen i donen raó al Feminisme, aproximant els temes relatius a les dones a la Ciència des dels pressupostos d'una Teoria Crítica pluridisciplinar que ha donat lloc a un nombre ingent de treballs i publicacions.

Per aquestes raons ha calgut desplegar l'objectiu principal en diferents objectius derivats, de manera que poguéssim trobar respostes particularitzades que ens permetessin, a través de l'anàlisi dels temes abordats a cada capítol, explicar la relació dialèctica interfactorial i les conseqüències resultants d'aquestes relacions per, finalment, correlacionar-les i poder arribar a conclusions fefaents generalitzables.

Per a la consecució dels objectius derivats, i per tant de l'objectiu general, i per analitzar el context en què s'ha desenvolupat aquesta investigació ha calgut recórrer a diferents disciplines l'objecte d'estudi de les quals abordés cadascun dels elements confluents: Sociologia —per a identificar com s'estructuren les societats humanes i a què responen els fenòmens col·lectius— Psicologia —per reconèixer i explicar les actituds, els comportaments i l'impacte de les emocions en unes i altres—, Pedagogia —per determinar els processos educatius formals i informals—, Filosofia —per sistematitzar les nostres reflexions i fonamentar els nostres raonaments—, Història —per adonar dels esdeveniments i observar els fenòmens que els produeixen—, Antropologia —per explicar les manifestacions socials i culturals, els seus orígens i causes—, utilitzant les Teories feministes com a referent i prestant especial atenció a aquelles Teories crítiques, no específicament feministes —utilitzant el gènere com a categoria d'anàlisi i com a enfocament transversal de cada disciplina—, que facilitessin establir la relació dialèctica entre teoria i pràctica i aportaran claus per identificar els codis (símbols, rutines, costums, rituals, etc.), que naturalitzen els processos de socialització que donen lloc a relacions de desigualtat, i els dispositius sobre els quals armar propostes per a la identificació i l'abordatge dels conflictes.

A més, dins de l'ampli marc teòric pluridisciplinar i de la quantitat de literatura científica al nostre abast, hem hagut de localitzar i seleccionar les Teories que més s'ajustessin a l'interès central d'aquesta investigació, escollint les que aportaran ins-

truments d'anàlisi adequats als nostres objectius i que, en el cas de les Teories que no contemplassin la perspectiva de gènere, fossin susceptibles d'incorporar el gènere com a categoria d'anàlisi.

Tot i les complicacions motivades per la pluralitat i diversitat de referents teòrics —Teories feministes i Teories crítiques però no travessades per la perspectiva de gènere— posats en joc, la interacció de diferents disciplines, coincidents significativament en les seues fonamentacions i amb propostes correlacionades i complementàries, ens ha permès resoldre una de les principals dificultats que presentava l'amplitud panoràmica d'aquest treball: acotar l'enfocament dels conceptes, la diversitat de significats i propostes dels quals posava en risc la seua concreció.

Delimitat l'enfocament, hem pogut transitar dialècticament entre teoria i pràctica, entre estructures macro i micro, i identificar, desxifrar i interpretar els codis que les legitimen, així com extrapolar els elements que determinen i relacionen tant la pràctica amb la teoria com amb unes estructures amb altres.

Això ens ha permès, alhora, caracteritzar les diferents relacions de poder imposades pel sistema androcèntric i patriarcal i els recursos que desplega per a la seua legitimació i permanència en l'àmbit de les organitzacions —socials, científiques, polítiques, educatives...— permetent-nos, igualment, trobar respostes a les incògnites que han anat sorgint durant el transcurs de les nostres indagacions, cosa que ens ha possibilitat furgar en els secrets de la violència i la seua relació amb els models de poder conduint-nos, irremissiblement, a les estructures a les que tenen lloc les relacions de poder, l'anàlisi de les quals ens ha portat a identificar les causes per les quals el moviment feminista no s'ha aplicat a articular estructures organitzatives adequades als seus objectius i interessos, amb capacitat per respondre a les necessitats, singulars i col·lectives, de les seues membres, verificant la hipòtesi de partida d'aquesta investigació.

El maneig d'aquesta profusió de disciplines i enfocaments crítics —fonamentals també per explicar la confluència d'elements, explícits i tàcits, palmaris i simbòlics, que intervenen en les relacions i les pràctiques socials, en un sentit ampli, i en particular en aquelles que competeixen o en què estan implicades dones feministes— ha requerit l'articulació d'un marc metodològic en què poguessin estar integrades les propostes més significatives, al nostre entendre, de la metodologia feminista i que contemplassin la participació dels subjectes objecte de la investigació així com la implicació del subjecte investigador en el procés. Un marc metodològic que, a més de facilitar la planificació, la pràctica, l'anàlisi, la valoració, la sistematització i la valoració subsegüent de cadascun dels moments del procés de recerca i de la diversitat de propostes teòriques i instrumentals posades en joc, conjuguarà la dimensió científica, ètica i política dels resultats i estigüés obert als canvis i les transformacions produïts durant el procés de recerca.

Per a l'abordatge de cadascun dels elements objecte d'aquesta investigació, referenciada a través de Teories crítiques pluridisciplinàries i l'Epistemologia feminista, acceptant, com assenyala Diana Maffia, el desafiament de trencar amb el sexisme imperant “...a les comunitats epistèmiques que construeixen i legitimen el coneixement, i expulsen les qualitats considerades ‘femenines’ de tal construcció i legitimació, i fins i tot considerar-les com a obstacles (...) motius que expliquen que [després de les dècades] del desenvolupament de l'epistemologia feminista, les seues crítiques no hagin penetrat suficientment les comunitats científiques, sigui que és vista com una ideologia o una crítica social per fora dels mètodes legítims per la mateixa ciència per avaluar coneixements. (...) Rebre l'aportació de les dones (de les diverses dones) a la ciència no només és just per a les dones, així com eliminar allò femení de l'àmbit de coneixement científic no només és una pèrdua per a elles. És una pèrdua per a la ciència i per a l'avenç del coneixement humà, perquè s'estrenyen els horitzons de cerca de la mateixa ciència. I és també una pèrdua per a la democràcia, perquè tot intent hegemònic (també el del coneixement) és èticament i políticament opressiu”, emmarcada en la cultura occidental i democràtica a què pertanyem, sostinguda per l'experiència, desenvolupades les seues pràctiques en un context acadèmic i social, organitzats els seus processos a través d'una metodologia processual, interactiva, participativa i feminista, utilitzant el gènere com a categoria d'anàlisi i per garantir el rigor de les observacions, de la ponderació i dels resultats aconseguits, hem realitzat anàlisis i raonaments d'abast retroductiu i prospectiu —per caracteritzar i contextualitzar l'origen de la violència estructural i els seus conseqüents impactes—; d'índole comparativo-relacional —relacionant l'objecte de recerca amb l'Epistemologia tradicional, les Teories crítiques i l'Epistemologia feminista posant en interacció diferents disciplines—; de naturalesa crític-avaluativa —deconstruint paradigmes tradicionals i recorrent a paradigmes crítics i al Feminisme com a referent per analitzar críticament els resultats de les experiències— i interactiva —interrelacionat elements teòrics, metodològics, instrumentals i pràctics—; d'amplitud panoràmica —a causa de l'ampli espectre disciplinar i referencial implicat en l'enfocament dels temes objecte d'anàlisi i d'estudi—; aplicant la reflexivitat i la racionalitat —reflexionant sobre les actituds que mantenen les dones davant les relacions de poder entre iguals i buscant raons que expliquin les seues motivacions— i utilitzant instruments interpretatius i analítics sobre fonts primàries, secundàries, documentals i historiogràfiques —per situar i reconèixer el caràcter universal del Feminisme i les experiències pràctiques feministes derivades com a font de coneixement científic al camp de les Ciències Socials.

Pel que fa al tractament de les aportacions teòriques i metodològiques del Feminisme, partint dels principis propugnats pel Feminisme radical, ha estat posat en joc un model de Feminisme, que hem nominat “eclèctic”, ja que en el procés de recerca

⁷ Maffia, Diana.
“Epistemología feminista:
La subversión semiótica de
las mujeres en la ciencia”.
En Revista Venezolana de
Estudios de la Mujer Vol.12
No 28. 2007. Disponible
en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131637012007000100005&lng=en&nr_m=iso&tlang=es

han concorregut diverses teories crítiques adscrites a diferents disciplines i diferents corrents feministes, interrelacionant els elements confluents i/o complementaris.

També considerem important justificar, en aquestes observacions generals, l'ús de material gràfic que respon a dues intencions: millorar la comprensió de determinats processos a través de la visualització dels seus impactes i acomodar els elements relacionats amb la investigació mostrant-los de manera ordenada i simplificada.

Així mateix, volem destacar l'ús no sexista del llenguatge en què ens hem emprat a fons en escriure aquesta tesi —en estimar el llenguatge com un dels instruments simbòlics més potents de què disposa el Poder androcentrista i patriarcalista per legitimar-ne el domini i garantir-ne la perpetuació—, atès que considerem imprescindible feminitzar el llenguatge per erradicar els impactes dels codis sexistes que naturalitzen la desigualtat entre dones i homes, permetent-nos, per aquesta raó, algunes llicències en la utilització de veus que no són acceptades per la Reial Acadèmia Espanyola, institució de provat caràcter misogin.

Per tot això, i per donar compte de la complexitat global d'aquest treball, cal insistir que el procés de recerca s'ha desenvolupat en dos contextos i modalitats: una, teòric i analítica; una altra, pràctic-experiencial, interrelacionant ambdues per poder identificar i abordar l'anàlisi tant dels elements explícits com dels ocults que determinen les relacions humanes, interpersonals i socials, que aboquen a la violència en general, centrant-nos en la violència estructural perquè és la modalitat de violència que opera a les relacions entre dones instituïdes en organitzacions feministes, objecte d'aquesta investigació.

Igualment, volem posar en valor l'experiència pràctica que hem pogut referenciar gràcies al fet que va ser minuciosament documentada i publicada.

Abans de finalitzar, considerem imprescindible explicar l'extensa dimensió dels textos de referència, la raó dels quals és perquè hem optat per donar llarga veu i presència a les autores i autors de cada proposició reflexiva i/o dels i les estudioses que han aprofundit a cada autor o autora referenciada, en lloc d'interpretar-les sintèticament i perdre així l'essència i els matisos singulars de cada autor o autora i/o de les interpretacions validades científicament, contextualitzant-les i incorporant-les al discurs de les nostres pròpies reflexions.

Per posar punt final a aquest apartat, hem d'insistir també que, com a conseqüència del desplegament de l'objectiu general en diferents objectius derivats, desenvolupats a través dels diferents capítols —sintetitzats als corol·laris amb què s'han anat tancant— i per tant de les conclusions fragmentàries a què hem anat arribant després de l'anàlisi de cadascun dels temes objecte d'anàlisi —de les quals anirem donant compte capítol a capítol, per tant nominades capitulars, fins i tot a risc que en una primera lectura semblin reiteratives—, a més de subministrar-nos informació rellevant que completa i amplia les conclusions generals, ens han revelat algunes qües-

tions significatives en relació amb alguns dels temes “pendents” de resoldre o abordar per les Teories crítiques Feministes, per la qual cosa hem decidit incorporar-les en qualitat de conclusions complementàries annexes a les conclusions capitulars:

Recapitulació

Tal com assenyalem a la introducció aquesta tesi s’ha desenvolupat en dos camps diferenciats: teòric i empíric.

D’una banda, els sis primers capítols han tingut una funció propedèutica perquè han aportat els coneixements —històrics, teòrics, metodològics i instrumentals— imprescindibles per aprofundir en l’anàlisi i la interpretació dels resultats empírics derivats de la pràctica experiencial —un altre camp de recerca—, en què van ser posats en joc des de la seua planificació, durant el seu desenvolupament fins a arribar als resultats finals, inclosa la documentació del procés i la seua publicació i, per tant, aquest treball de recerca. Així mateix, ens han permès situar l’origen dels conflictes entre dones instituïdes en organitzacions feministes que desencadenen la violència estructural i identificar les causes per les quals el moviment feminista, tot i que ha fet avenços notables en la consecució de la igualtat entre dones i homes, no s’ha emprat a articular estructures organitzatives adequades als seus objectius i interessos, amb capacitat per respondre a les necessitats, singulars i col·lectives, de les seues membres.

El caràcter propedèutic i interdisciplinari dels sis primers capítols i els àmbits de referència d’aquesta investigació —històrics, teòrics, metodològics i pràctics—, perimetrats per les Teories crítiques, substancials per l’Epistemologia feminista i contextualitzats a la cultura occidental i democràtica, si bé ha suposat una gran complexitat en el seu desenvolupament, ha permès ampliar l’objectiu inicial, dirigit cap a la identificació i nominació de l’arrel de les causes de la violència estructural a les institucions instituïdes per dones feministes, en evidenciar-se la capacitat recursiva de determinades propostes, teòriques i metodològiques, en la seua aproximació a l’articulació de mesures alternatives per transitar pels conflictes, esdevinguts de les relacions de poder entre dones feministes instituïdes en una mateixa institució, de manera pacífica, facilitant la identificació d’elements, palmaris o ocults, que interfereixen en el desenvolupament de les polítiques, les teories i les pràctiques feministes i que són susceptibles de transformació, mostrant algunes tasques, teòriques, metodològiques i pràctiques, pendents de prendre en consideració pels estudis feministes.

Per la seua banda, el capítol setè té una funció referencial ja que s’hi descriu l’experiència pràctica que va suscitar la realització d’aquesta tesi i que, en haver estat documentada, dóna vàlida constatació als resultats assolits i, per tant, a aquestes conclusions que, alhora, han estat contrastades amb representants d’organitzacions de dones entre 2014 i 2015.

⁸ Com que és tan quantios el nombre d'autores i autors de referència en aquest capítol, i per evitar els greuges comparatius, ometem citar-los remetent a les notes al peu de cada article i a la bibliografia general.

Síntesis i conclusions capitulars

Capítol I

El primer capítol posa en relleu i fonamenta la importància que té la interdisciplinarietat per a les investigacions socials feministes —reconeguda per les Teories crítiques de les Ciències socials i imprescindible per al desenvolupament d'aquesta tesi— en incorporar un marc conceptual ampli i crític, emmarcat, constituït i nodrit per les Epistemologies Feministes⁸, aplicant conceptes i instruments analítics de la Filosofia Pràctica, i reforçat amb les aportacions de disciplines adscrites a les Teories Crítiques que en aquest cas, juntament amb les Teories Feministes, han estat les Teories de la Transmissió Cultural, el Anàlisi Institucional, la Pedagogia Crítica, la Psicologia Institucional i la Teoria de l'Estructuració, prenent-ne els elements, complementaris entre si, d'interès per als nostres objectius, com ara: la significació dels processos; la valoració de l'impacte de "l'ocult"; la valoració de les motivacions personals en la presa de decisions; l'aportació de claus per identificar i desxifrar els codis que autèntiquen els mecanismes que interposa el Sistema al Poder per legitimar i perpetuar la seua dominació a través dels processos de transmissió/adquisició de coneixements, normes, creences, rutines i costums; la consideració de la competència de cada subjecte per incorporar la teoria a la seua pròpia acció —i viceversa— i potenciar-ne la capacitat d'agència; l'assenyalament de la relació entre les estructures i els processos constituents de les organitzacions amb la capacitat d'agència dels qui les integren, etc., constituint un camp teòric que, en el context d'aquesta tesi, ens ha possibilitat armar conceptualment mecanismes transformadors a través estudi de les experiències i la reflexió sobre els processos posats en pràctica.

Conclusions complementàries

La riquesa que la interdisciplinarietat aporta als resultats dels estudis experiencials evidencia la necessitat d'incrementar l'activació de grups de recerca feminista interdisciplinars, en els processos d'anàlisi dels quals conflueixin els subjectes que participen en experiències pràctiques amb investigadores i teòriques feministes de diferents disciplines que facilitin la retroalimentació entre teoria i pràctica, que posin en interacció els seus diferents sabers —teorètics i empírics—, per assolir resultats, interconnectats i interdependents, que ofereixin una amplitud panoràmica de l'objecte d'anàlisi, del procés de recerca i de les conclusions, proposant alternatives per a la seua posada en pràctica, reflectint-ho en la publicació dels resultats.

Això suposaria un canvi substantiu en els processos de recerca i en la percepció social de la globalitat de les Teories Feministes en el camp de les Ciències Socials, ja que els Estudis Feministes posarien a disposició dels que necessitessin resoldre problemes complexos —i els que es produeixen a les relacions socials ho són— materials referencials resultants de l'anàlisi de les pràctiques i les experiències dels que afron-

ten els problemes, trencant amb les dinàmiques pluridisciplinàries en què cada teòrica realitza la seua aportació singular —resultant de les investigacions i/o reflexions abordades des de la seua àrea de coneixement sense estar necessàriament compromesa amb les experiències objecte d'estudi—, que es publica en obres que compilen els articles singulars de cada investigadora participant en el projecte corresponent, de vegades difícils d'interconnectar, presentant resultats parcials i esbiaixats de la totalitat de l'experiència o experiències objecte d'estudi de la qual sol faltar la veu de les participants.

Així mateix, considerem que caldria continuar avançant en el desenvolupament d'una Filosofia Pràctica feminista per comprendre com interactua el pensament feminista amb l'acció feminista, i viceversa, i sobre els efectes d'aquesta interacció o, si no, de les conseqüències de la seua inconnexió.

Capítol II

El segon capítol, relacionat amb l'anterior, posa en evidència que abordar la complexitat que comporten les relacions humanes, sotmeses a processos, requereix mètodes també complexos i processuals. En el cas d'aquest treball de recerca, en no disposar d'una metodologia amb capacitat de posar en joc un marc teòric interdisciplinari, des d'on atendre i reflexionar sobre cada moment que travessen els processos experiencials/relacionals de les dones i de les dones feministes instituïdes, i evidenciar l'absència d'una definició consensuada sobre què és, fins i tot si n'hi ha, una metodologia feminista⁹ —cosa que segons Mary Goldsmith¹⁰ es deu a diferències disciplinàries i conceptualitzacions diferents de les categories—, ens ha obligat a articular un marc metodològic singular incorporant al procés de Recerca-Acció-Participativa el gènere com a categoria d'anàlisi juntament amb algunes de les propostes metodològiques en què, entre d'altres, coincideixen Harding i Mies¹¹ —per als qui, Grosso Modo, els millors estudis feministes són aquells en què la investigadora es col·loca en el mateix pla crític que l'objecte d'estudi en què, a més, s'implica, donant lloc a una metodologia singular que hem anomenat Investigació-Acció-Participativa-Feminista, en la fonamentació i caracterització de la qual hem inclòs l'ús no sexista del llenguatge, la interpel·lació entre participants aplicant la maièutica i l'Epistemologia feminista com a marc de referència per a l'acció i per a l'anàlisi dels resultats.

Conclusions complementàries

En el camp de les investigacions feministes, i en particular en aquelles que es realitzen a l'àmbit de les Ciències socials, disposar d'una metodologia ajustada a l'ideari del Feminisme —que, en paraules d'Ana de Miguel, proposa una nova concepció de l'ésser humà i els fins de la vida, una visió no androcèntrica de les condicions d'elecció de la vida bona¹², cosa que exigeix canvis socials i polítics de calat— possibi-

⁹ Op. cit. Batra (2000).

¹⁰ Op. cit. Goldsmith (2000).

¹¹ Op. cit. Harding (1987), Mies (1983).

¹² Op. cit. de Miguel (2014).

¹³ Les experiències similars a les que proposem ens remetent a grups de recerca unidisciplinars, que apliquen la investigació-participativa, fonamentalment en àmbit de la pedagogia crítica i la sociologia feministes. Quant a la interdisciplinarietat metodològica i feminista el referent el constitueixen els grups dialògics, l'objectiu dels quals és trencar la bretxa dualista entre el Feminisme occidental “i els altres” i posar fi, així, al que considera el “monòleg del feminisme oficial”. Veure: Puigvert, Lidia i Gisela Redondo. “Feminisme dialògic: Igualtat de les diferències, llibertat i solidaritat per a totes”. En Giró, Joaquín. *El género quebrantado*. Madrid, La Catarata. 2005.

¹⁴ Op. cit. Galtung (1988).

¹⁵ Op. cit. Magallón (2005).

lita identificar quines condicions, individuals, col·lectives i comunitàries, requereixen les dones en segons quins contextos —socials, culturals, econòmics, polítics, laborals, etc.— per operar transformacions tant dins de les seues organitzacions, com dins del sistema patriarcal que en reguli les vides, així com en la prospectiva de participar en la construcció d'un món-un altre.

L'absència d'una metodologia feminista, dinàmica, processual i participativa, consensuada, que prevegi la interpel·lació entre participants, que admeti la interrelació de diferents disciplines (pedagogia, psicologia, filosofia, sociologia, història, filologia, economia, tecnologia, etc.) i pràctiques diverses i serveixi de referència en les investigacions socials¹³, sigui quin sigui l'àmbit i el context en què es desenvolupa, posa en evidència un nou tema “pendent” de resoldre, en aquest cas per les metodologies feministes: posar-se d'acord per consensuar-ne una metodologia que atengui la diversitat —en un sentit ampli—, en cadascun dels moments pels quals travessa el procés de recerca i els canvis que emergeixen durant el procés i, en el cas que les dones siguin l'objecte —directe o indirecte— d'estudi, facilitar-ne la participació amb experiència en el tema abordat, donant veu per expressar les seues necessitats, els seus desitjos, les seues pràctiques, els obstacles que han d'afrontar i els seus conflictes, així com els mecanismes, les estratègies, que posen en joc per superar els primers i per transitar els segons (doncs el sentit comú ens diu que qui pateix un problema o una necessitat és qui amb més afany busca alternatives per a la seua resolució).

En conseqüència, disposar d'una metodologia feminista referencial que permeti transitar a través d'un camp teòric-pràctic interdisciplinari ampli, que contempli aprenentatges múltiples adquirits a través de diferents experiències, fonamentades i validades per teories crítiques feministes, facilitaria reconèixer els avantatges que comporta disposar de alternatives diverses, articulades en diferents contextos —socials, polítics, culturals, econòmics, etc.—, fent possible el reconeixement de la diversitat a “l'altra”, la seua alteritat, l'acostament com una aliada, com una igual, com una companya de viatge, trencant l'estigma de les idèntiques i/o de les rivals i possibilitant la realització d'aliances i pactes entre els diferents feminismes en disputa, que pugnen per prioritzar les seues especificitats —comunitàries, identitàries, culturals, sexuals, ideològiques...— sobre altres feminismes desenvolupats en diferents àmbits de pertinença.

Capítol III

La inclusió en aquesta tesi de la Teoria de la Pau i els Conflictes¹⁴, presentada al capítol tercer, ha estat essencial ja que la violència estructural és el tema que orienta la hipòtesi de la qual partim posicionant-se com a objectiu principal de la nostra recerca, i perquè aquesta Teoria incorpora propostes feministes als seus postulats¹⁵, la qual cosa apropa els principis teòrics i metodològics que sustenten aquest treball.

Basar aquest treball en les aportacions de la Teoria de la Pau que expliquen la violència estructural, i atesa la dificultat que suposa identificar i tractar aquest tipus de violència en estar directament relacionada amb la violència directa i amb la violència cultural, ens ha possibilitat fer-ne una aproximació a la seua definició més àmplia, a les seues causes i motivacions que remetien a l'existència d'un conflicte entre dos o més grups d'una societat en què el repartiment, l'accés o la possibilitat d'ús dels recursos és resolt sistemàticament a favor d'alguna de les parts i en perjudici de les altres, a causa dels mecanismes d'estratificació social¹⁶, identificant-la com un tipus de violència intrínseca a els sistemes socials, polítics i econòmics en els sistemes que governen el món¹⁷ i que, per tant, es desenvolupa en els ordres mega i macro i es reproduïx en els ordres meso i micro, és a dir, a les organitzacions socials i, per extensió, a les organitzacions de dones i de dones feministes.

A més, com en el context d'aquesta tesi necessitàvem saber quines estratègies i instruments requeririen ser activats per diagnosticar, tractar i transformar la violència estructural en aprenentatges positius, o si més no minimitzar-ne els impactes negatius, i determinar de quina manera contribuir a erradicar-los quan fa la seua aparició en la gestió dels conflictes derivats de les relacions entre dones que tenen lloc en el context de les seues organitzacions de pertinença, la conceptualització i les propostions de la Teoria de la Pau i els Conflictes, en explicar la violència estructural com un tipus de violència que interactua amb la violència cultural (o violència simbòlica) perquè aquesta li dóna suport i legitima, relacionant les actituds violentes —en tant que són apreses— amb la cultura i la violència estructural amb la negació de necessitats per part d'un determinat model cultural, ens ha permès trobar respostes per a moltes de les incògnites plantejades i articular algunes alternatives, que plantejarem a les conclusions finals, ja que la Teoria de la Pau i els Conflictes incorpora un sistema per transitar pels conflictes, segons el qual el conflicte en les relacions humanes se situa en dos nivells: un manifest, explícit, ja que es manifesta a la pràctica a través del comportament conscient del subjecte, essent, per tant, visible, observable; un altre latent, intern, invisible, que obstaculitza el diàleg, ja que respon a les actituds que venen determinades per les presumpcions i/o els supòsits, situant-ho en un pla teòric, deduïble i inconscient, responent, per tant, a aspectes interns en ser humà (odi, enveja, contradiccions personals, etc.) que porten a contradiccions externes i a errors de percepció del problema en contemplar aspectes subjectius.

Aquest sistema per transitar pels conflictes facilita comprendre les causes que desencadenen determinades actituds i comportaments violents, que afecten específicament les relacions entre dones organitzades, als quals no se'ls posa paraules. Així mateix, que aquests dos nivells del conflicte operin de la mateixa manera, tant si es donen en espais/relacions “mega” o “macro” com “meso” o “micro”, ens ha permès extrapolar, en les dues direccions, els resultats de les anàlisis realitzades sobre unes

¹⁶ Op. cit. Tortosa y La Parra (2003).

¹⁷ Op. cit. Galtung (2003i).

estructures o altres, aportant-nos elements fefaents per determinar quina part dels conflictes, que es produeixen dins de les organitzacions de dones feministes i que deriven en violència estructural, tenen el germen en els processos institutents.

Així mateix, comprendre que els conflictes no es resolen sinó que es transformen, i que per transitar-los de manera pacífica cal transcendir-los, és a dir, cal anar més enllà de la percepció externa del propi conflicte i de la situació en què eclosiona, advertint que el trànsit pel conflicte és processual (doncs ha de travessar tres fases: abans —prevenint-ho identificant els orígens, els motius que pugen desencadenar-ho—, durant —interrompent el procés de violència perquè no es retroalimente— i després de l'eclosió de la violència —restaurant situacions de pau mitjançant l'aplicació de les “3R”: Reconstrucció, Reconciliació, Resolució—), ens ha obert un ventall de possibilitats, d'alternatives factibles, per articular un marc estratègic a partir del qual es pugui abordar la violència estructural sense generar nous conflictes que aboquin a postures irreconciliables.

El procés d'aprofundir en la multiplicitat d'elements desplegats per la Teoria de la Pau i els Conflictes, exigibles per entendre el fenomen de la violència estructural i identificar —en incorporar la perspectiva de gènere en l'anàlisi de les causes exògenes i endògenes— què la provoca, per què i com es desencadena i es materialitza en les relacions entre dones instituïdes, i de quina manera es gestionen els conflictes derivats, ha exigut l'abordatge i la interacció de diferents disciplines que facilitessin l'anàlisi de cadascun d'aquests elements i la seua concomitància, requerint, al seu torn, una metodologia processual que ordenés el trànsit per un camp teòric interdisciplinari, ampli i complex, en què cobrés valor tant allò evident com allò ocult.

A més, la relació concomitant entre la violència estructural i la violència cultural ens ha remès a indagar en els orígens del poder patriarcal i en les diferents estratègies que ha desenvolupat per legitimar-se i perpetuar-se a cada moment de la Història, a través de diferents paradigmes culturals que s'han transformat en funció dels interessos i la ideologia del sistema dominant. Paradigmes i transformacions que també han requerit ser analitzades per comprendre la naturalització dels processos de transmissió/adquisició cultural, per reconèixer com aquests han afectat les dones i mitjançant quins mecanismes han estat sotmeses al domini dels homes, i com, quan i per què s'han rebel·lat al seu domini, conduint-nos, inexorablement, als orígens del Feminisme, al reconeixement dels seus èxits en la lluita per l'emancipació de les dones del domini patriarcalista i androcentrista i als seus processos d'apoderament.

En aquest trànsit, després de constatar que les relacions humanes i socials són, en essència, relacions de poder, ha emergit la necessitat d'aprofundir en la conceptualització del Poder, en les diferents caracteritzacions i maneres d'ésser exercit, en com impacta en les relacions socials entre homes i dones i entre dones i dones, retornant així al tema central del qual parteix la hipòtesi d'aquesta investigació: les or-

ganitzacions instituïdes per dones feministes, sobre les quals ens hem endinsat per comprendre i identificar si la violència estructural és efecte dels models organitzacionals pels quals opten les dones feministes per instituir-se, posicionant, inequívocament, les teories de la pau i els conflictes com l'eix vertebrador d'aquesta tesi.

Conclusions complementàries

Si bé és cert que el Feminisme s'ha endinsat a les Teories de la Pau i els Conflictes incorporant els valors de l'Ètica feminista a la Filosofia de la Pau, reivindicant la necessitat de la presència de les dones a les negociacions de Pau, dins del marc polític internacional, i denunciant l'impacte que la violència patriarcalista i androcentrista té sobre la vida de les dones, analitzant-ne les causes i les conseqüències, les Teories de la Pau i els Conflictes no han estat incorporades al camp d'estudi de les Teories Feministes, de la seua Epistemologia, ja que no s'han desenvolupat processos de recerca que aborden com el fenomen de la violència es materialitza en l'ésser humà dona, quines són les seues característiques, què la desencadena, quina diferència hi ha entre les maneres que tenen d'exercir la violència les dones respecte dels homes, com afecta la violència les dones en tant que subjectes violents ni com repercuteix sobre les seues vides, sobre el seu entorn, sobre les seues organitzacions, sobre les seues relacions, sobre elles mateixes en definitiva... ni, a conseqüència, s'ha indagat sobre els mecanismes que cal activar, sobre els processos que cal obrir i desenvolupar, per transformar les relacions de violència entre dones en relacions de Pau, per transitar pels conflictes esdevinguts de les relacions amb el nostre entorn de manera pacífica... posant de manifest un altre tema “pendent” que, alhora, evidencia que encara als Estudis de les Dones, de Gènere i Feministes els queda un llarg camí per recórrer.

Capítol IV

Al quart capítol, seguint el camí marcat per la relació concomitant ens violència estructural i cultural, després de revisar la història del Patriarcat, remuntant als seus orígens¹⁸ —indagant a través d'investigacions desenvolupades des de l'Antropologia social¹⁹, la Filosofia²⁰ i la Història²¹—, hem pogut refutar “l'argumentari científic” —lloc comú de l'opinió pública— segons el qual el motiu fonamental de la submissió de les dones cap al domini dels homes es deu a raons biològiques —“La ciència (i també la filosofia) s'ha ocupat des dels seus orígens, i de manera conseqüent, de proporcionar descripcions de la naturalesa femenina que ubiquen la dona en un lloc diferenciat i jeràrquicament inferior al de l'home (...) assenyalant diferències biològiques i psicològiques naturals i inevitables entre els homes i les dones (...) jerarquitzant aquestes diferències de tal manera que les característiques femenines són sempre i inacabablement inferiors a les masculines (...) justificant en aquesta inferioritat biològica l'estatus social de les dones.”²²

¹⁸ Op. cit. Sau (1990).

¹⁹ Op. cit. Parkin y Stone (2007), Fox (2005).

²⁰ Op. cit. Engels (1977).

²¹ Op. cit. Aranzadi (2008), Duby y Perrot (1994), Roberts (1989), Ubieto (1969).

²² Cfr. Maffia (2007) Ibid.

²³ Op. cit. Amorós (1985).

²⁴ Op. cit. Rubio (1994).

²⁵ Op. cit. Winner (1987).

²⁶ Op. cit. Galtung (2003).

I, prenent com a referència estudis antropològics recents, hem verificat, tal com afirmen les Teories feministes, que l'origen del Patriarcat es deu a raons purament econòmiques ja que respon al canvi social i econòmic derivat del pas del nomadisme (Paleolític) al sedentarisme (Neolític), raó per la qual els homes van decidir prendre per a si la línia de parentiu (Autoritat) —fins llavors determinada per la línia materna pel que van precisar apropiar-se de la cultura a través de la dominació i control del cos i la sexualitat de les dones en interès de la possessió de béns i de la seua acumulació: control de la mà d'obra—, de la seua preservació —control de la defensa— i de la seua expansió —control dels sistemes d'agressió—, iniciant-se una distribució desigual i arbitrària del poder entre homes i dones regulada a través de la divisió sexual del treball, i desenvolupant la violència en tota la seua tipologia: directa, estructural i cultural/simbòlica.

En aquest breu —i fins i tot precipitat— recorregut per la Història també hem pogut apreciar la mutabilitat del Poder patriarcal²³, i les estratagemes que ha anat articulant en cada moment històric per mantenir la seua prevalença i el seu control sobre les dones en particular, transformant les seues formes de dominació en funció dels interessos de la ideologia dominant i dels canvis operats al llarg de la Història —socials, econòmics, culturals, tecnològics, científics, religiosos, polítics etc.—, teixint aliances entre allò diví i allò humà per legitimar social, culturalment, jurídicament i moralment el seu domini, el seu Poder —exercit amb violència— i perquè la preponderància dels valors masculins sobre els femenins romanguessin inalterables davant el pas del temps, aportant-nos elements de valor per desxifrar algunes de les estratègies de consolidació i perpetuació del Patriarcat que, al nostre parer, convindria revisar per aprendre d'aquelles que s'ajusten a l'ideari feminista i prendre-les com a referents per articular estratègies de perpetuació i consolidació del Feminisme.

Pel que fa a les relacions de poder entre homes i dones contemporànies, ens hem detingut en l'emergència de l'Androcentrisme²⁴ —desposseït el Pare del Poder és substituït pels “germans”— donant lloc, a occident, a un model antropològic de referència —home, blanc, ric, sa, heterosexual, amb una edat productiva determinada i moralment legitimat per valors judeocristians—, validat per la Il·lustració, a partir del qual es reorganitza la societat moderna occidental, sota la bandera dels principis “Llibertat, Igualtat, Fraternitat”, observant com el Poder dominant modifica els seus mecanismes de control²⁵ —social, cultural, científic, econòmic, etc.—, a les societats democràtiques. Un sistema de poder que explícitament es mostra solidari amb la diferència i tolerant amb la dissidència, però tàcitament —a causa de la posada en joc d'instruments simbòlics que preserven i consoliden els interessos originaris— institueixen estructures mitjançant les quals exerceixen violència estructural —ja que no responen a les necessitats de la ciutadania— i potencien determinats aspectes de la cultura que constitueixen l'àmbit simbòlic de la nostra existència (materialitzat en re-

ligió i ideologia, llengua i art, ciències empíriques i ciències formals...) que es pot utilitzar per justificar o legitimar violència directa o estructural²⁶.

Estructures i Institucions que, a través de processos educatius —formals i informals— i de la implantació de codis i rituals, aconsegueixen que els subjectes —dones i homes— construeixin “una realitat” sota la imposició d’instruments de coneixement i expressió arbitraris de la realitat social, perpetuant la dominació dels homes sobre les dones pactada al Contracte Sexual²⁷ i naturalitzada a través del Sistema Sexe/Gènere²⁸ pel qual, les dones, queden excloses del Contracte Social²⁹.

En aquest trànsit —que ens ha permès identificar els mecanismes d’implantació, legitimació i transmissió del patriarcalisme i l’androcentrisme a través dels diferents sistemes de què s’ha anat dotant el poder dominant en les diferents edats de la història, i dimensionar-ne l’abast a la vida de les persones en general i de les dones en particular— el reconeixement explícit de la lluita de les dones per trencar amb la seua situació de sotmetiment, per emancipar-se i alliberar-se de la dominació masculina³⁰, ens ha portat a continuar la ruta —iniciada en la introducció— marcada pel sorgiment del Feminisme³¹, transitant pel camí dels èxits més visibles en el nostre marc cultural occidental: les polítiques d’igualtat³² i el seu impacte en l’ordre normatiu i, per tant, en el Sistema de Poder. Impacte que, per altra banda, observem que s’ha vist sotmès a fluxos i refluxos determinats per la ideologia dominant en els grups de poder polític que s’alternen als governs dels sistemes democràtics.

Sent així, hem constatat que el compliment de les polítiques d’igualtat i el marc normatiu que en regula la implementació queda supeditat a la voluntat dels governs que, en funció de la seua ideologia, les apliquen, o no, deixant palès que les dones feministes no tenim d’Autoritat i de Poder per exigir la seua execució en estar atrapades a l’emmarcament institucional, és a dir, en les pràctiques derivades de les relacions establertes durant el procés de transmissió/adquisició del Text privilegiant —originàriament patriarcal—, en què estem representades de manera feble però estratègicament integrades en espais de privilegi respecte d’altres grups de dones, cosa que si bé ens permet articular mesures de resistència ens impedeix no només fer actuacions transformadores sinó que ens porta a legitimar, encara més, el Text privilegiant que exerceix un control absolut sobre el nostre discurs resistent un cop l’incorpora a la seua pràctica pedagògica oficial, és a dir, a la pràctica pedagògica —discursiva i experiencial— del Poder.

Tot i que els avenços de les dones feministes en la seua incursió a l’àmbit públic han estat i són notoris, donant lloc a millores —socials, polítiques, econòmiques, científiques, culturals, etc.— per a la vida de totes les persones en general i en particular de les dones, observem que aquests avenços no només no han suposat una transformació radical de les esferes de Poder, sinó que tampoc no han procurat un canvi substantiu en les relacions de dones entre dones, que segueixen afectades pels man-

²⁷ Op. cit. Pateman (1995).

²⁸ Op. cit. Martínez y Bonilla (2000).

²⁹ Op. cit. Cobo (1996).

³⁰ Op. cit. Cobo (2011).

³¹ Op. cit. de Miguel (1995).

³² Op. cit. Astelarra (2005).

dades de gènere del patriarcalisme original, assumit i transformat per l'androcentrisme, que els ubica a l'espai de "les idèntiques" en tant que subjectes socials "femenins" i, per tant, sotmeses a l'heteronormativitat que també afecta els processos institucionals feministes repercutint, necessàriament, en les relacions per elles instituïdes.

Realitzant una anàlisi comparativa entre les estratègies de legitimació i consolidació de l'Androcentrisme i el Feminisme, observem que el moviment feminista no només no té estructures i institucions pròpies sinó també didàctiques específiques per intervenir en els processos educatius —formals i informals— i d'un ordre simbòlic —codis i rituals— que propiciï el sentiment de pertinença i contribueixi a la seua consolidació i perpetuació independentment de la voluntat del Sistema ideològic que aturi el Poder.

Aquesta conclusió ens ha portat a fer una anàlisi del Poder, de la seua caracterització, de les seues estratègies i mecanismes d'implantació així com de les estructures de transmissió, legitimació i perpetuació que operen al segle XXI en el context de la nostra cultura, que abordem a el capítol cinquè.

Conclusions complementàries

Remuntar als orígens dels processos de les relacions de poder sobre —llegeixi's dels homes sobre les dones—, trenca amb l'essencialisme biologicista (predomini dels mascles sobre les femelles) i amb els codis que naturalitzen la discriminació per raó de sexe/ gènere (o altres raons que operen per discriminar determinats col·lectius), ja que es posa en evidència que la cultura és un constructe humà i, com a tal, està sotmesa a canvis i transformacions. Per això, considerem fonamental insistir en els orígens econòmics, socials i polítics del Patriarcat en tots els programes de formació —especialment en els postgraus dels Estudis feministes— doncs l'argument que els éssers humans som animals mamífers i que, per tant, les nostres conductes es veuen determinades pels instints de supervivència, encara és un lloc comú —a la societat, a la ciència, en la cultura— que associa la preponderància dels mascles —dominants— davant les femelles —submises—, justificant així la desigualtat entre homes i dones i les relacions de violència que tant dolor i mort causen en la globalitat de les societats humanes i particularment a les dones.

D'altra banda, considerem que el Feminisme, a través dels diferents grups i organitzacions, i les feministes individualment, hauríem de ser més actives a difondre els èxits aconseguits a través de les nostres lluites, dissenyant estratègies per donar presència al Feminisme als Mass Media, utilitzant tots els mitjans i recursos que ens ofereixen les tecnologies de la informació i de la comunicació, i incloure aquesta informació a les nostres pràctiques docents i comunicatives, per tal d'arribar al major nombre possible de la població, particularment a les dones joves que no tenen de memòria —potser de coneixement— respecte a les causes per les quals gaudeixen de les

quotes de llibertat que semblés els vinguessin donades per “l’evolució social” sense que res ni ningú hagués intervingut, lluitat, per la seua consecució.

En aquest sentit, emergeix una nova tasca —teòrica i pràctica— per al Feminisme: articular polítiques feministes de comunicació social, consensuant missatges unitaris entre les diferents tendències, que transcendeixen els àmbits feministes (excessivament atomitzats) i arribin al conjunt de la població, mitjançant els qui, a més de denunciar les conseqüències de la discriminació i la misogínia patriarcal i androcentrista, es posi en valor el Feminisme, els seus èxits i la seua potencialitat, present i futura, per generar actes substantius que repercutixin no només en el conjunt de la ciutadania, particularment a les dones, sinó també en el desenvolupament del propi moviment feminista.

Capítol V

En aquest capítol ens estenem a analitzar el Poder, tot i no ser el tema central d’aquesta tesi, ja que aquest no només intervé en qualsevol relació humana —incloeses, òbviament, les relacions entre dones i entre dones feministes—, sinó perquè també en deriva la Violència, en tota la seua tipologia, per la qual cosa considerem que aprofundir-ne i ampliar-ne la conceptualització i comprendre els seus mecanismes d’implantació en les relacions intragènere —femení, és clar—, ens aportaria claus essencials per concloure aquest treball amb alternatives plausibles.

El trànsit va ser senzill, ja que analitzar els orígens del Patriarcat ens va conduir, irremissiblement, al concepte de Poder³³ com a dominació —poder sobre— i, per tant, com a portador de Violència —directa, estructural i cultural—.

Un model de poder en què, necessàriament, participen tant els subjectes dominants com els dominats, establint-se un joc binari interdependent que marca les relacions humanes —domini/submissió—, de tal manera que podem afirmar que totes les relacions són relacions de poder, aproximant-nos a la idea que les relacions entre dones feministes, instituïdes en una mateixa organització, necessàriament també estan afectades pel poder, encara que des del Feminisme es negui que les dones siguem portadores de Poder, i fins i tot es rebutgi la possibilitat de tenir-lo a la perquè es defensa i es propugna la necessitat d’obrir processos d’apoderament... sorgint les preguntes: Hi ha diferents tipus de poder?, diferents maneres d’exercir-lo? De què Poder parlem? Com fem servir l’apoderament? El que ens va portar a indagar sobre les diferents caracteritzacions i conceptualitzacions existents al voltant del mateix (poder per a i poder amb³⁴, dos models de poder amb què, en principi, es poden identificar els grups feministes ja que responen a la conceptualització d’apoderament com a estratègia canvi polític i al compromís ètic com a ideari de justícia del Feminisme), centrant-nos en els instruments simbòlics que naturalitzen el Poder³⁵ 577 com a domini davant d’altres maneres possibles de relacionar-se amb poder però sense violència,

³³ El Poder és un dels temes referencials en el camp de les Ciències Socials i la Filosofia. 576 Op. cit. de la Font (2013). Ibid. pp 340 - 344

³⁴ Op. cit. de la Fuente (2013). Ibid. pp 340 - 344

³⁵ Per l’elaboració de este capítol han estat fonamentals las Teories Critiques de referència, en particular les claus aportades per: Op. cit. Bernstein (1996) Bourdieu (2000) Castells (2009) Foucault (1999) Giddens (2011), Giroux (1990), Lapassade (1980), Pichon-Rivière y Pampliega (1985).

³⁶ Malgrat la nombrosa literatura de referència, assenyalem alguns dels textos d'especial rellevància per a aquest capítol: Op. cit. Amorós (1985), de Lleó (1997), de la Vall (2008), Arendt (1998), Fraser (2012), Lagarde (2003), MacKinnon (1995), Moore (1991), Murguialday (2006), Puleo (2)), Valcárcel (1997).
³⁷ Cfr. de la Fuente (2013) Ibid. p 327.

prestant especial atenció a les estratègies de poder que tenen lloc a les societats democràtiques, als seus mecanismes d'implantació i a les estructures de transmissió, legitimació i perpetuació que operen al segle XXI (Família; Oci i Grups de Pares; Cultura, Religió; Educació; Mitjans de Comunicació; Estructures Productives; Estat; Dissidència) utilitzades per perpetuar el Poder domini característic del Patriarcat, naturalitzant-ne la preexistència a partir d'operar a través de noves formes de violència no només menys explícites sinó ocultes, és a dir, de violència simbòlica.

L'abordatge del Poder i dels seus instruments simbòlics d'implantació ens va conduir, de la mà de diferents teòriques del Feminisme³⁶, a aprofundir en la relació intrínseca subjacent entre el Poder patriarcal i el Poder androcèntric modern, en les seues estratègies diferencials pel que fa a l'exercici de la violència i el control de la vida de les dones fa referència. Tanmateix, tal com afirma Maria de la Fuente: "...la constatació de la conceptualització poc clara del tema del poder a la literatura teòrica feminista recent (...) és problemàtica (...) per raons de tall intern al propi àmbit teòric (...) D'una banda, el contrast entre diferents posicions feministes sobre el poder esdevé confús ja que és moltes vegades implícit més que articulat explícitament. El debat sobre el poder intervé, d'altra banda, en altres conceptes clau en la polèmica feminista actual. Conceptes com la solidaritat (...) l'orientació normativa de l'agència (...) o la capacitat de dominació de les dones (...) La polarització d'aquests debats vinculada a la suposada disjuntiva modern/postmodern, no contribueix (ni, de fet, fa justícia) al pluralisme d'opcions teòriques disponibles. D'altra banda, aquesta manca de claredat comporta conseqüències externes a la teoria feminista mateixa: l'acció política i les polítiques públiques pateixen marcs clars d'interpretació en la qüestió del poder."³⁷

Aquesta "falta" de marcs clars d'interpretació en la qüestió del poder és una de les claus que, d'una banda, afecta la interpretació mateixa sobre l'apoderament i, de l'altra, explica perquè el Feminisme ha reaccionat davant l'heteronormativitat del Poder dominant però no ha abordat com les dones feministes exercim el poder entre iguals dins de les estructures que instituïm o en què som instituïdes, fet que suposa, a més, un dels obstacles que limita tant la capacitat d'agència de les instituïdes com la capacitat transformadora de les pràctiques polítiques feministes, la seua legitimació, consolidació i perpetuació i, per tant, de les organitzacions a partir de les quals duem a terme les nostres accions, ja que no tenim models de poder transformador — simbòlic i real—, alternatius al model androcèntric i patriarcal, articulats per transitar per l'esfera pública des d'una perspectiva de gènere i feminista, afectant tant les arquitectòniques instituent de les seues estructures com el funcionament intern/extern de les organitzacions de dones feministes que, internament, donen lloc a situacions de violència en allò que a la gestió de conflictes i al reconeixement a l'alteritat —i per tant a l'Autoritat de l'altra— fa referència.

D'altra banda, en analitzar els mecanismes d'implantació i les estructures de transmissió, legitimació i perpetuació que operen al segle XXI —àmpliament estudiades pel Feminisme teòric—, observem que la subjectivitat femenina és un constructe cultural —tal com afirma Butler³⁸— que legitima els mandats de gènere davant les pròpies dones, naturalitzant les seues respostes socials, emocionals i psicològiques basant-se en una identitat unicista —apresa i apresa— que els circumscriu a l'espai de les “idèntiques” —com afirma Amorós³⁹— i que transcendeix a tots els seus àmbits de relació, incloses, òbviament, les que tenen lloc a les organitzacions que institueixen per lluitar contra el Poder androcèntric i patriarcal.

Així, va emergir amb més força la incògnita que havíem arrossegat durant aquest procés de recerca: De què parlem quan ens referim a organitzacions feministes? Com s'hi institueixen? Quins elements estructurals i relacionals fan obstacle? Què diferencia les organitzacions feministes del segle XXI de les instituïdes a partir de l'eclosió del Feminisme Radical dels anys 60 del segle passat? Convidant-nos a obrir un nou capítol a la recerca de respostes.

Conclusions complementàries

També en relació amb el Poder ha sorgit un tema “pendent” d'abordar per les Teories Feministes i pels qui desenvolupen pràctiques i accions tenint com a referència l'ideari polític i ètic feminista, no només per aclarir els marcs d'interpretació del Poder sinó, a més, per aprofundir en les relacions de poder intra-gènere (poder entre) i en com les dones feministes gestionem el Poder entre nosaltres en el marc de cada organització de pertinença, així com en la relació que cada organització/grup feminista estableix amb altres organitzacions/ grups homònims.

Capítol VI

Després d'haver identificat que la “subjectivitat femenina” és un constructe del Poder dominant que actua com a codi autoregulator de les vides de les dones —ocultant la seua diversitat i visibilitzant-les com a “idèntiques”—, els qui assumeixen els mandats de gènere imposats pel patriarcalisme i l'androcentrisme a través de la posada en joc del sistema sexe/gènere com si aquests constitueixen l'essència de “ser dona”, iniciem el capítol sisè reconeixent que determinats valors inherents a aquesta subjectivitat —reproductores de l'espècie, agradadores i cuidadores universals, entre d'altres— han propiciat l'acumulació d'un capital cultural que, encara que supeditat a la cultura dominant i adjectivat davant de la substantivitat masculina —que situa els homes com a titulars nats del poder, del poder com a mínim (...) Doncs poder és poder diferenciar-se produint-se com a substantiu en la semblança; i, a la inversa, aquesta forma de produir-se com a tal només és possible en l'àmbit de poder⁴⁰, titularitat legitimada tàcitament a través del “pacte juramentat entre homes”—, és porta-

³⁸ Op. cit. Butler (2007).

³⁹ Op. cit. Amorós (2005).

⁴⁰ Op. cit. Amorós (2005).

⁴¹ Op. cit. Nicolson (1997).

⁴² Op. cit. Bernstein (1990)

dor de valors positius —valors de pau positiva que sustenten els drets humans— que conformen l'ideari ètic i polític feminista i que afecten tant les dones —la meitat del gènere humà— com el conjunt de la humanitat i l'entorn social i mediambiental, cosa que els dóna caràcter universals.

El reconeixement de la universalitat dels principis que defensa el Feminisme considerem que és fonamental per al Reconeixement, i l'autoreconeixement, de la seua Autoritat política i ètica i del seu potencial transformador —Poder poder, o el que és igual: Poder com a potència, com a possibilitat de fer el que es vol/ha de fer, capacitant-lo per presentar-se com a alternativa global a les pràctiques violentes —de domini i control— dels sistemes patriarcals i androcèntrics, transcendint l'àmbit de la reivindicació i la protesta en què, històricament, se n'han desenvolupat les accions polítiques.

Però, per això, cal que les feministes ens reconeguem i autoritzem com a subjectes transformadors radicals, amb consciència de posseir un capital cultural propi (principis ètics, polítics, valors, teories, llenguatge, etc.), engelat al llarg de la Història de les dones i desenvolupat durant els tres-cents anys de pràctiques i teories feministes, i que aportem una nova dimensió al concepte d'apoderament a partir d'elaborar una Teoria del Poder, no violenta, que s'ajusti als principis ètics i polítics feministes (poder per a/potència-autoritat; poder amb/solidaritat i pactes; poder entre/reconeixement), propiciant que l'apoderament, a més de propiciar la presa de consciència individual i col·lectiva sobre les nostres pròpies capacitats i competències per recuperar la nostra dignitat com a subjectes, per prendre decisions sobre la nostra pròpia vida i participar en la presa de decisions comunitàries i polítiques, sigui un procés que afecte les estructures de les nostres organitzacions conscientitzant les dones, instituïdes, de la seua capacitat d'agència individual i col·lectiva, avaluar les competències individuals en relació amb els compromisos adquirits i amb els objectius perseguits per cada organització, i valorar el potencial transformador de cada institució de pertinença.

Tot i això, hem constatat que les organitzacions de dones, com que no tenen un marc teòric organitzacional-feminista de referència, s'institueixen i regulen a través de les normes establertes pel Poder dominant. Normes que actuen com un codi fort de control de les pràctiques socials⁴¹, fins i tot d'aquelles que tenen lloc en espais de resistència⁴². De tal manera, l'ideari feminista, ètic i polític, que emmarca les seues institucions, es redueix a una mena d'enunciats performatius que indueix les instituïdes a actuar com si estiguessin regulades pels seus principis i normes quan es constata que no és així, doncs no tenen una cultura organitzativa pròpia, cosa que els impedeix articular instruments normatius i recursius singulars i aquells que posen en joc, en estar regulats per models organitzacionals androcèntrics, contribueixen a fer que les instituïdes reproduïen, involuntària i inconscientment, els estereotips de gènere

que, entre altres qüestions naturalitzen la rivalitat entre dones i generen violència estructural en no respondre a les necessitats de les instituïdes ni actuar actitudinalment d'acord amb l'ideari de les institucions que han instituït.

Finalment, l'anàlisi de les organitzacions ens ha portat a concloure que la posada en joc a la pràctica del capital cultural feminista, dins de les organitzacions que els són pròpies, a través de models de cultura organitzacional d'acord amb els objectius de cada organització, permetria als seus membres adquirir habilitats i destreses transformadores dins d'un microespai de resistència —cada organització de pertinença— que a més de facilitar el reconeixement de l'Autoritat entre instituïdes, a través de regular competències i compromisos singulars, millorarien individualment i col·lectivament les seues pràctiques i relacions, dimensionant la seua capacitat d'agència intro-inter/institucional —política, científica, cultural i social—, sobre el context institucional dominant —macro— podent desenvolupar el seu potencial transformador.

Conclusions complementàries

En el context de les organitzacions es desvetllen tres temes pendents d'abordar pel Feminisme:

D'una banda, la necessitat d'elaborar una Teoria de les organitzacions feministes que analitzi els models organitzacionals que requereix el Feminisme per a la seua acció política i social, i per desenvolupar una cultura organitzacional que doni compte del capital cultural feminista i s'ajusti als objectius de cada organització.

En segon lloc, la necessitat que les activistes generin documentació —crítica— i deixin testimoni escrit de les seues experiències i bones pràctiques organitzatives, a què es pugui recórrer i referenciar, explicitant com tenen lloc els processos institutents, com i a partir de quines estratègies desenvolupen les seues pràctiques, com gestionen els recursos humans i de tota índole, com es regulen les relacions de poder entre instituïdes, etc., per, així, establir les bases dels aspectes rescatables i d'un sol ús que requereix la cultura organitzacional feminista.

Ambdós “pendents” evoquen un tercer recurrent en aquesta tesi: la necessitat de constituir grups de recerca interdisciplinars, en què conflueixin els qui tenen competències per desenvolupar teories amb els qui desenvolupen el seu compromís a través de l'acció dins d'estructures feministes, conjugant teoria i praxi.

Capítol VII

L'experiència desenvolupada en un context experimental —el Projecte NOW “Creació d'una Xarxa laboral de formació de Formadores i Agents d'Igualtat”, de l'UJI (1995-1997)— descrita en aquest capítol, evidencia, en primer lloc, l'impacte de els codis en les actituds i els comportaments de les persones. De manera que quan els primers s'alteren les segones operen canvis substancials, encara que no sempre substantius.

En el cas que ens ocupa, en un context acadèmic on espais i temps docents estan rigorosament establerts, la comprovació que els canvis operats en les actituds i els comportaments de les participants davant de l'alteració de determinats codis (com la modificació espacial de l'aula: desdibuixant l'espai de transmissió del Text privilegiat i facilitant la percepció de cada participant, siga quin fos el rol per al qual hagués estat convocada, com a agent amb capacitat per interpel·lar i ser interpel·lada; la variació dels temps docents, que possibilita la participació efectiva, crítica i fonamentada, de cada participant; la regulació del treball de l'aula: incorporant didàctiques participatives, potenciant el treball intergrup, sistematitzades per una metodologia processual, participativa i feminista [IAPF], etc.) van fer possible la posada en acció i per tant l'evidència de les capacitats i dels límits de les participants, així com la visibilització d'actituds ocultes i silenciades, a les quals es van poder posar paraules, que derivaven en violència.

Després del desenvolupament de l'experiència descrita en aquest capítol, i de les successives que van tenir resultats semblants, desenvolupades a través de les ICE NOW i EQUAL del Fons Social Europeu i de la Universitat Jaume I, entre el 1995 i el 2007 (publicats en 21 volums de la col·lecció Any 2468 de l'UJI), a la Fundació Isonomia i de les entrevistes de contrast realitzades a representants en diferents organitzacions feministes, entre 2014 i 2015, per verificar si els resultats obtinguts continuen vigents, podem afirmar que el llarg recorregut de la persistent lluita del Feminisme per canviar el destí de les dones a les societats patriarcales, evidència que, en els seus tres-cents anys d'existència, ha donat els seus fruits teòrics i polítics, contribuint a millorar substantivament la vida de les dones i a disseccionar i denunciar el patriarcat i els seus pràctiques sexistes i discriminatòries.

Tanmateix, tot i reconeixent com a bo l'assertió d'Ana de Miguel⁴³ “que no hi ha res més pràctic que una bona teoria”, l'experiència ens permet afirmar que els coneixements teòrics, els principis ètics, i les eines pràctiques i metodològiques, desenvolupades al marc de les Teories crítiques i de l'Epistemologia feminista, no són suficients, ni han estat utilitzades en profunditat no tant per evidenciar i comprendre “com es relacionen dones amb dones i per què” —analitzat per filòsofes, sociòlogues i psicòlogues feministes— sinó, allò que en el context d'aquesta tesi és rellevant, per reconèixer quins recursos s'han de posar en joc per tal d'eliminar, o minimitzar, els obstacles que interfereixen en les relacions entre dones feministes, instituïdes en estructures singulars, és a dir, entre “iguals”, i la violència estructural que emanen, sobretot en aquells espais on el reconeixement de l'Autoritat i l'exercici del poder —no reconegut— entra en disputa.

A través de l'experiència, hem identificat una manera de violència estructural, freqüent entre dones líders, la implosió de la qual posa en risc la pròpia organització. Aquest mode de violència, que hem anomenat “fenomen de la terra salada”, ca-

racterístic de dones feministes instituïdes en una mateixa institució, és conseqüència de la concepció essencialista de la “subjectivitat femenina” que dóna lloc a una relació especular entre dones —en la seua percepció adjectivada, “sense-poder”—, segons la qual cada “una” se situa davant de les altres com a idèntica ja que es veu a si mateixa reflectida en les accions de les altres i viceversa.

De tal manera, la concepció essencialista de la subjectivitat femenina afecta tant cadascuna de les dones instituïdes com la institució.

En el primer cas, “una” se sent agredida quan “una altra”, la seua idèntica, actua d’una manera inesperada o diferent del que “una” espera “d’una altra”, és a dir de si mateixa, posant en risc la seua seguretat ontològica⁴⁴ i/o el seu prestigi davant del grup. Dit d’una altra manera: “una” líder se sent en perill quan “una altra” —percebuda com a idèntica— posa en relleu les seues diferències i trenca la impotència —el no/poder— i, per tant, la queixa i el victimisme que confereix identitat femenina a qui, paradoxalment, operen dins un espai estructurat amb l’objectiu de fer front als embats del patriarcat i l’androcentrisme mitjançant processos d’apoderament. Un espai d’idèntiques que aporta seguretat a cada membre en què la diferència és percebuda com a risc: si tu, que ets idèntica a mi, evidències la teva diferència i et mostres potent (a través d’accions transformadores) aleshores qui soc jo? Qui les dones? En quin lloc em situo (ens situem) davant de les agressions del patriarcat? Potser també soc (som) responsable(s) de la seua dominació?, obrint-se un buit d’identitat que en lloc de ser creatiu i veraç, cosa que s’aconseguiria a través de la interpellació explícita, condueix, indefectiblement, a la recerca de respostes menys compromeses que deixen les coses al lloc on són: o jo faig el que tu, i segueixo reconeixent-me en tu, cosa que suposa una transformació radical de la meua vida, posant en consonància les meves pràctiques vitals amb els meus principis, que em desacomoda i desestabilitza, o tu et quedes on ets, on estem totes, o desapareixes: o totes o cap!, arriscant la pervivència de l’organització.

El segon cas respon a la contradicció de conjugar la concepció essencialista de la “subjectivitat femenina” col·lectivament, permetent a les dones reconèixer-se com a idèntiques en l’àmbit de les seues organitzacions de pertinença, des d’on fan front a una idea unívoca del poder masculí, que rebutgen en tant que gènere sotmès però pel qual competeixen individualment i tàcitament dins de les seues institucions, enredant-les en un marasme de discordances a què no els poden posar paraules, negant, col·lectivament, el reconeixement de les competències indiferenciades: “les dones podem!”, però totes juntes i fent les mateixes coses. Si alguna(es) “idèntica(s)” mostra(n) a la pràctica la seua diferència i la seua potència transformadora amb capacitat per operar canvis estructurals profunds, la percepció de posar en risc la seguretat ontològica del col·lectiu, evoca novament la resposta: io totes o cap!, arriscant, també, la pervivència de l’organització.

Ambdues situacions desemboquen en un model específic de violència estructural, ja que allò que es posa en joc és la continuïtat, l'existència de la pròpia organització, que s'activa a través de dues línies estratègiques diferents però amb un mateix resultat:

- L'exclusió (o autoexclusió) de "l'altra" o "altres" de l'organització, reproduint tàctiques i estratègies apreses i confiscades a l'espai pedagògic oficial -per tant patriarcalistes i androcentristes, fins i tot en aquells espais on es rebutja la idea de poder i actuen "les amigues" (situació a què al·ludeix Freeman⁴⁵)- encara que l'absència de la(es) "exclosa(s)", o auto-exclosa(s), sigui una pèrdua que posi en risc l'organització de pertinença.
- En cas que la correlació de forces no ho permeti i l'exclusió no es produeixi, es posen en marxa estratègies conduents a la destrucció de l'espai instituit (desprestigiant-lo, boicotejant accions, etc.) abans que "l'altra (s)" tingui(n) poder i/o siguin autoritzades pel grup per realitzar pràctiques transformadores.

Difícilment observem aquesta modalitat de violència en organitzacions androcentristes, on les relacions de poder entre instituïts es dirimeixen amb l'exclusió d'un o altre, utilitzant qualsevol tipus d'estratègia i de violència per escapar el rival, però mai posant en risc la pervivència de la institució que es vol dominar. En el cas que la presència d'un altre es consideri indispensable per a l'organització, un establirà pactes i aliances amb un altre per mantenir/accedir al poder per diferents vies, però tenint com a objectiu el manteniment de la institució que li dona o li donarà poder, prestigi, autoritat.

Tot i les dificultats i les mancances, que encara arrossega el pensament feminista, la seua epistemologia i el desenvolupament de les Teories crítiques ha estat fonamental per poder singularitzar i anomenar els instruments del Poder simbòlic androcèntric que legitimen i perpetuen la subordinació de les dones respecte de els homes, de la feminitat davant de la masculinitat. Gràcies a les teòriques feministes hem pogut reconèixer l'adjectivitat del que és "femení" davant de la substantivitat del "masculí", legitimada a través del pacte juramentat entre homes. Així mateix, el Feminisme ha estat capaç d'elaborar un marc ètic singular en què ha posat en valor la sororitat, l'apoderament, les capacitats que proporcionen la posada en joc de les emocions i els valors de solidaritat esdevinguts de les cures, dispensades per les dones per mor del mandat de gènere, que han substanciat la subjectivitat femenina, dimensionant la importància del Reconeixement, com a valor en si i en què confereix a l'Autoritat entre dones.

Tot i les dificultats i les mancances, que encara arrossega el pensament feminista, la seua epistemologia i el desenvolupament de les Teories crítiques ha estat fona-

mental per poder singularitzar i anomenar els instruments del Poder simbòlic androcèntric que legitimen i perpetuen la subordinació de les dones respecte de els homes, de la feminitat davant de la masculinitat. Gràcies a les teòriques feministes hem pogut reconèixer l'adjectivitat del que és “femení” davant de la substantivitat del “masculí”, legitimada a través del pacte juramentat entre homes. Així mateix, el Feminisme ha estat capaç d'elaborar un marc ètic singular en què ha posat en valor la sororitat, l'apoderament, les capacitats que proporcionen la posada en joc de les emocions i els valors de solidaritat esdevinguts de les cures, dispensades per les dones per mor del mandat de gènere, que han substanciat la subjectivitat femenina, dimensionant la importància del Reconeixement, com a valor en si i en què confereix a l'Autoritat entre dones.

Tot i això, tot i que les Teoria feministes s'han posicionat ideològicament i científicament en diferents maneres d'entendre i fins i tot de viure el Feminisme, l'experiència permet constatar que encara no ha realitzat una anàlisi introspectiva profunda, crítica i autocrítica, sobre les pràctiques feministes interferides per la bipolaritat de les emocions que impregna la “subjectivitat”, ni sobre les dificultats que la “identitat femenina” interposa al desenvolupament d'aquestes pràctiques feministes dins d'unes estructures, per elles instituïdes, afectades per codis i rutines apreses i confiscades en un context androcèntric i patriarcal que, per tant, estan dissenyades per respondre als interessos del Patriarcat i de l'Androcentrisme i en què s'estableixen relacions de poder entre dones que no tenen instruments per fer-les cognoscibles i, com a conseqüència, estratègies per afrontar-les i per transitar per els conflictes, derivats de les relacions de poder entre iguals, sense que operi violència estructural.

Dones feministes, instituïdes, que actuen des de la certesa de la capacitat performativa del discurs feminista com si fos suficient per resoldre situacions que, es constata, limiten i posen en risc la pervivència de les seues organitzacions i la de l'avenç del Feminisme com a alternativa, universal i transformadora, el Patriarcat i l'Androcentrisme, a més del dolor que causa entre les instituïdes l'eclosió de la violència estructural quan es dirimeixen relacions de poder i les repercussions deslegitimadores del moviment en la seua projecció pública.

Apel·lant, doncs, a l'experiència, podem afirmar que a les organitzacions de dones i de dones feministes, si bé en alguns contextos es reconeixen les relacions de poder — al mateix temps que en altres es neguen—, en un sentit abstracte i extern a les mateixes organitzacions basant-se en diferents Teories feministes que fonamenten l'existència d'aquestes relacions de poder, en les pràctiques no s'avalua com els instruments del Poder simbòlic patriarcal impacten sobre la subjectivitat de les instituïdes, ni sobre les relacions que estableixen entre si dins de les seues pràctiques. organitzacions de pertinença, ni en les conseqüències que deriven a la devaluació de la capacitat d'agència individual i col·lectiva i del procés de consolidació de les organitzacions.

⁴⁶ Veure: Saussois, Jean Michel. “El camp organitzacional i les noves fronteres del públic i el privat”. Conferència magistral realitzada al V Simposi Internacional d’Anàlisi Organitzacional, celebrada a la Facultat de Ciències Econòmiques-Universitat de Buenos Aires, 12-14 de desembre de 2007. Disponible a: https://www.google.es/?gfe_rd=cr&ei=ixboVZC8JcvDowX8roCwAQ&gws_rd=ssl#q=per+qu%C3%A9+servix+les+teor%C3%ADes+de+les+organitzacions

Conseqüentment, les pràctiques feministes obvien el(s) model(s) estructural(s) que requereixen les seues organitzacions i, per això, no existeix una cultura organitzacional feminista —que prengui com a referent el capital cultural desenvolupat al llarg dels tres-cents anys de existència del feminisme—, a partir de la qual identificar tant el model instituent com els recursos dels quals convé dotar-se per al compliment dels fins de cada organització, actuant com si el model organitzatiu i els recursos que s’activen en correspondència no afectessin a les relacions entre instituïdes, sabent, a través de les Teories de les Organitzacions desenvolupades pel Sistema de Poder patriarcalista i androcentrista⁴⁶, que aquest és l’aspecte que fonamenta l’origen d’aquests estudis que sí que tenen en compte que a les organitzacions intervenen persones que es relacionen entre si, i que les maneres de relacionar-se depenen de les maneres de gestionar el poder que, a la vegada, afecten i determinen la potenciació de les competències dels qui integren l’organització i, per tant, la seua capacitat d’agència que, al seu torn, repercuteix en els processos de les seues pràctiques, en els impactes de les seues accions i en la consolidació i la permanentització de les institucions de què formen part.

Així mateix, la producció documental escassa existent sobre les experiències internes de les organitzacions de dones i de les relacions entre instituïdes suposen un obstacle per interrelacionar les teories amb les pràctiques feministes i viceversa.

D’altra banda, o potser relacionat amb això anterior, a les institucions feministes no s’obren espais de diàleg i anàlisi formalitzats per posar en qüestió com la queixa, el victimisme i els afectes/desafectes limiten les relacions de reciprocitat, i com la subjectivitat femenina aboca a la percepció de “totes” com a “idèntiques”, uniformitzant el concepte d’Autoritat, dificultant el Reconeixement de les diferències, i ocultant les capacitats singulars que poden revertir a potenciar la capacitat d’agència de la institució/organització, ja que tampoc no s’analitzen les condicions que requereix el procés d’institucionalització, o la mateixa institució, instituït per dones feministes, per regular les relacions de poder entre instituïdes, per al reconeixement de l’Autoritat, per establir relacions de reciprocitat que requereix el compliment del compromís amb l’ideari i els principis ètics feministes, per definir el model o els models de poder que vertebraran les seues relacions i per valorar el grau de responsabilitat, desplegat per les instituïdes en les seues pràctiques, de manera que s’afavoreixi la presa de decisions adequada a les finalitats de la institució i al compromís efectiu de les instituïdes amb aquests fins.

Finalment, cal assenyalar que a través de l’experiència pràctica descrita hem pogut entendre que els models organitzatius i els recursos derivats determinen les relacions entre dones, i que acceptar això suposa un principi per iniciar el camí cap a l’eradicació de la violència estructural a l’afrontament dels conflictes, per convertir els enunciats performatius de les teories feministes en accions constatables i per transformar l’adjectivitat de ser dona en la substantivitat de ser subjecte-dona, mitjançant

instituir i/o de desenvolupar processos instituenters forts, potents, amb capacitat per transformar el sistema patriarcalista i androcentrista, dominant, opressor i violent, per tal que tots els éssers humans, homes i dones, tinguem accés a triar les condicions de la vida bona que propugna el Feminisme.

Conclusions complementàries

Igual que les Teories feministes tenen “alguns pendants” per resoldre, el principal “pendent” de les activistes del feminisme instituïdes —com anteriorment hem apuntat, segons el nostre parer i en el context d’aquesta investigació, és documentar-ne “críticament” les pràctiques, fer visibles i donar compte detallat dels problemes que emergeixen en les relacions entre instituïdes i de com es gestionen.

En aquest context, tal com hem après a través de l’experiència, considerem interessant destacar que el procés de documentació exigeix fer memòria, reflexionar sobre els fets i els conflictes —positius o negatius— i buscar raons sobre les causes que els desencadenen, doncs el procés de documentació ha de permetre la identificació de les mancances, els errors i els encerts, les necessitats de l’organització, els obstacles que han hagut de salvar, els conflictes que afronten i preveure els que tenen al davant per traçar estratègies que permetin afrontar-los a curt, mitjà i llarg termini.

Així mateix, a partir de l’experiència hem après que el procés de documentació, per tenir validesa, ha de ser viu i per això s’haurà d’instituir com una activitat programada, que serà més fèrrea com més instituïdes participin en la seua elaboració i més valuós si es sistematitza la seua realització, planificant-la, analitzant-la —argumentant-la— i contrastant-la entre les membres de l’organització que puguin donar compte de la seua història⁴⁷, implicant en el procés d’elaboració documental les dones més joves que estiguin properes a l’organització, o instituïdes, i a les noves integrants perquè també elles donin compte de les seues experiències —les expectatives amb què van entrar a l’organització, cosa que esperaven trobar davant del que han trobat, què estan disposades a aportar per millorar les pràctiques, etc.

En definitiva, les experiències realitzades ens permeten afirmar que així com reivindiquem que cada dona necessita apoderar-se dedicant un temps propi per reflexionar sobre si, per identificar les seues capacitats i competències, per reconèixer com es relacionen i es projecten cap al seu entorn, les organitzacions de dones també ho necessiten no només per millorar les seues pràctiques sinó, fonamentalment, per millorar substantivament la pròpia institució i les relacions entre instituïdes, així com per deixar testimoni del capital cultural que hagi anat acumulant cada organització que, alhora, podrà constituir un material de suport per a les teòriques de les organitzacions i per a les generacions futures compromeses amb el Feminisme, així com per a la projecció del Feminisme com a alternativa transformadora d’un món dominat per la violència que destil·la el poder patriarcalista i androcentrista.

⁴⁷ Crida l’atenció que una institució, com l’Institut de la Dona, amb capacitat i recursos de tota mena, no hagi documentat el seu procés de creació i desenvolupament a partir del testimoni de les dones que el van instituir i dels que els van anar substituint. De la mateixa manera, els Instituts, Seminaris, Càtedres, etc. d’Estudis de les Dones de Gènere i Feministes tampoc no compten amb aquests documents. Si hi ha referències sobre el moment de la seua creació i de la genealogia dels qui els van instituir, però en cap cas s’expliciten tots aquells aspectes.

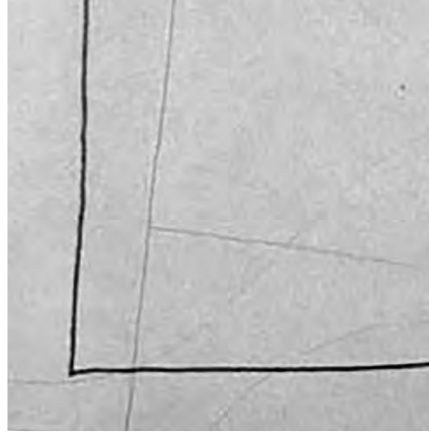
a biblioteca paulo freire



DISTRIBUCIÓ

PAPER
PLEGAT
INDUSTRIA GRÁFICA

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



Alicia Gil: el compromís en un recorregut vital

Consol Aguilar Ródenas, Universitat Jaume I, Castelló



Parlar d'Alicia Gil Gómez (5 de juny de 1954 - 3 de gener de 2024) és parlar de compromís feminista. Recordar-la vol dir vindicar el seu lloc com a referent feminista.

Ella va impulsar el primer projecte NOW que es va realitzar a l'UJI que, a més va suposar, en eixa moment, la dotació econòmica més gran en un projecte a la nostra universitat. Va ser directora de diversos projectes del Fons Social Europeu (NOW i EQUAL) i de la Comissió Europea (Leonardo Da Vinci) desenvolupats per la Universitat Jaume I.

Autora del projecte Fundació Isonomia, en què va ser gerent i coordinadora general, (2002/2010) de l'UJI. Coordinadora pedagògica de l'Escola "Espai de Salut Entre Nosaltres" de l'Associació Dones per a la Salut (AMS).

Des del seu inici, va defensar Isonomia com un espai de rigor científic a les seues propostes. Quan va concloure aquesta etapa va crear la revista feminista



conlaa que va dirigir al llarg de dotze anys, reconeguda amb premis com el concedit per *Dones Periodistes de Catalunya* (2017) o pel *Consell de Dones de l'Ajuntament de Madrid* (2017).

Des del principi va considerar necessari generar recursos bibliogràfics per compartir tot el coneixement que s'anava generant en tot allò que organitzava Isonomia; com a exemple, podem citar la Col·lecció 2468 (21 volums); la col·lecció *Què volem dir quan parlem de...? Eliminar obstacles per a la Igualtat*; *L'Agenda de les invisibles* o, els *Catàlegs de l'Art de la deixalla*, entre altres publicacions.

Repassar el contingut dels congressos que va organitzar a Isonomia significa fer un repàs per tots els feminismes, perquè a ella li interessava el diàleg i l'enriquiment conceptual i, també, la implementació a la pràctica. Cal recordar que va formar un bon equip on ningú eludia la feina i ella era la primera que s'arremangava, testimoni d'una feina incansable.

Era una feminista amb una sòlida formació acadèmica. Llicenciada en Filosofia i Ciències de l'Educació per la Universitat de València. L'any 1998 va defensar el seu treball de recerca *L'aprenentatge de la voluntat del reconeixement de "l'altre": una experiència des de la investigació-acció*, a la Universitat Jaume I. Doctora cum laude en Sociologia del gènere per la Universitat Rey Juan Carlos, l'any 2015, per la seva tesi *Gènere, violència, poder i conflictes a les organitzacions de dones*.

Experta en diversos temes: Gènere, Violència, Poder, Conflictes, Organitzacions i Transferència.

Més desconeguda és la seua faceta com a escriptora, dues de les seues novel·les van ser finalistes del premi de narrativa Femení Singular de l'editorial Lumen el 1993 i el 1994. El 2016 va publicar la seua novel·la *Una fina lluvia*. El 2020 va participar en l'obra col·lectiva de trenta autores de diversos llocs del món i de diversos contextos *Relatos nada sexis*, visibilitzant des del feminisme diversos problemes experimentats per les dones. I tenia més projectes al calaix.

Però Alicia Gil és molt més. Per mi és un puntal imprescindible en el meu posicionament com a feminista. Em va incorporar al primer projecte NOW i vaig poder treballar-hi sense interrupció en molts projectes diversos, fins que va començar un altre projecte amb la revista *conlaa*, que va dirigir durant onze anys. Mai deixarem d'estar en contacte. Quan va escriure l'editorial de l'últim número a la revista conclouí així: "Ahora me toca decir adiós. Lo haré parafraseando a una actriz española que cerraba así sus espectáculos de "revista": Agradecida y emocionada, solamente puedo decir: gracias por haber estado aquí, en con la A". Alicia en estat pur.

Durant tots els seus anys a l'UJI vaig poder treballar amb ella colze a colze en innumbrables ocasions, dialogant constantment, i rient-nos moltíssim, durant tots aquests anys. Compartíem moltes coses, totes impregnades d'esperança. La seva vida

personal, que sorgia entre anècdotes i flaixos de temps anteriors, explicada per ella i el seu humor sorneguer, intel·ligent, donaria per a un guió de pel·lícula, amb localitzacions en països diversos, en escenaris diversos. Tot ho explicava desdramatitzant. Una constant l'amor pel seu fill Eduardo, pels pares, per familiars i amistats concretes. Era desbordant, apassionada, curiosa, inquieta, compromesa, antidogmàtica, valenta, detallista... una amiga que sempre hi va ser. Sempre defensant els drets humans, sempre treballant contra la intolerància.

Treballar amb ella era sempre buscar allò que en aquell moment es debatia en el feminisme (en els diversos feminismes), teixir fils perquè dones diferents, des de posicionaments diferents, pogueren desenvolupar projectes conjunts.

També va ser una avançada en la manera d'entendre el feminisme acadèmic, va crear fòrums diversos incloent dones (i també homes, quan la seva feina era excel·lent i el seu compromís real) que ocupaven aquests espais diferents, per debatre des del rigor científic temes com: els nous feminismes impulsats per dones joves; la identitat de gènere; el gènere a l'economia; les dones rurals agrícoles i ramaderes; les dones migrants; la salut mental a les dones; les dones amb diversitat funcional (o millor, com a Alicia li agradava, "amb capacitats diferents"); els drets sexuals i reproductius de les dones; urbanisme i arquitectura feminista; el suïcidi; la prostitució i el tràfic; la violència de gènere; la religió, o les dones a les ciències STEM, STEAM i SSH entre molts altres, tots urgents, tots necessaris. Sempre cercant el rigor.

Gràcies a tots aquests fòrums tinguérem l'oportunitat de conèixer dones referents, impressionants en els seus àmbits respectius. La majoria van lligar el seu treball personal amb l'activisme feminista com, per exemple, Marcela Lagarde encunyadora del concepte de "feminicidi", impulsora de la Llei contra el feminicidi a Mèxic i reconeguda activista, a més de catedràtica de la Universitat Nacional Autònoma de Mèxic. Aquest era el nivell d'excel·lència pel qual Alicia treballava: el de dones que generen coneixement, pensament crític i, a més, ho traslladen a la realitat, des del compromís social, transformant les desigualtats. Alhora va contribuir a crear espais que també ocupaven, juntament amb aquestes dones rellevants, dones no acadèmiques que estaven desenvolupant un treball rellevant, que calia visibilitzar i ho feien amb veu protagonista, com a subjectes de l'acció. Va abordar els desafiaments del feminisme. Al número 11 (2012), va expressar sobre les veus de les dones d'Abya Yala per aprendre'n d'aquestes dones:

En estos momentos de crisis, ante la que los feminismos occidentales parecen haberse quedado mudos y desconcertados, es el momento de escuchar las voces a las que, históricamente, hemos hecho oídos sordos y aprender de "otras experiencias" que nos abran nuevos caminos para salir de este atolladero ¡qué buena falta nos hacen, la verdad!

També es va vincular amb la pau, amb què es va comprometre, des de l'aprofundiment conceptual i, passant a la pràctica; per exemple, Alícia va ser qui va portar un dels congressos a una Dona de Negre i a una professora universitària israeliana, afavorint espais de reflexió quan es considerava impensable.

Al número 6 de *conlaa* (2012) va escriure a la seua editorial sobre els articles de diverses autores, al voltant de la necessitat de compromís amb la justícia social, contra la guerra, per això aquest número va presentar:

algunas de las claves y de las estrategias que se están desarrollando para transitar por los conflictos de una manera pacífica y no violenta, para erradicar la violencia en todas sus modalidades y conseguir que la Paz se imponga sobre la Guerra.

¿Quimera? ¿Utopía? ¿Posibilidad? ¿Realidad? De todas y de todos -de nuestro compromiso con la Justicia social y universal, con la Democracia real, con la Igualdad de oportunidades y de trato para todos los seres humanos, con el respeto a la diferencia, con el reconocimiento de los Derechos Humanos para todas y todos, con el ejercicio de las libertades, ...-, depende la respuesta.

Al número 84 (2022) tornava a incidir en el tema, presentant els textos de dones de WILPF Espanya:

En este contexto de resistencia y rechazo hacia las guerras, tomando como referencia para la convivencia los valores generados por el ejercicio de los cuidados para la vida, nació la Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad (WILPF, en inglés), tras una reunión celebrada, en 1915, convocada por Jane Addams (a quien en 1931 le fue concedido el Premio Nobel de la Paz) y Carrie Chapman Catt, a la que acudieron más de 3.000 mujeres, y en la que se aprobó la creación de una plataforma para exigir el sufragio universal para las mujeres y la celebración de una conferencia de países neutrales a partir de la cual mediar, de forma continua, para poner fin a la I Guerra Mundial, jugando un importantísimo papel a favor de la Paz y contra las violencias para lo que todavía hoy, ciento siete años después, siguen trabajando.

Treballar amb Alícia significava, per exemple, que un dia en un dinar aparegués una dona escut humà, amiga seua, i compartís la nostra taula i, a més, el convenciment que calia frenar les guerres, totes les guerres. Hi ha testimonis que signifiquen punts d'inflexió i Alícia ens brindava contínuament aquests referents.

Visibilitzar és el primer pas per transformar, i això és el que fa, per exemple, al text amb què tanca la seua tesi (2015), de total actualitat gairebé una dècada després:

la conclusión última, que cierra este trabajo, es que el movimiento feminista precisa que teóricas y activistas trabajen conjuntamente en la elaboración de un Sistema organizacional, complejo, procesual, noviolento y transformador, que atienda los conflictos e incorpore todos los elementos que han sido descritos en esta tesis para poner fin, de una vez por todas, a la violencia estructural que tanto dolor nos causa y tantos palos pone en las ruedas del Feminismo ralentizando su expansión.

Asseure's amb Alícia al voltant d'una taula era fer la volta al món, explorar costures i marges, iniciar diàlegs plens de riquesa que podien desembocar a qualsevol lloc, que podien generar, moltes vegades, accions concretes en què, sempre, afavoria que es passara de pensaments a accions concretes. I era sentir-se acollida, cuidada. Sempre va ser així per a mi.

El dia 9 de gener a la vesprada li vaig enviar el meu darrer correu per compartir amb ella coses que havien passat, molt boniques. Després d'escriure-li vaig pensar que l'Alícia es posaria molt contenta, i esperava la seua resposta amb moltes ganes. L'endemà quan vaig obrir el correu vaig saber que Alícia havia mort feia gairebé una setmana. Aquell dia tot va plorar.

Ens queda el que va construir, el que visquérem amb ella, el seu testimoniatge, el seu afecte i el seu riure contagiós, eixe riure profund que li pujava als ulls.

He entrat a la web per trobar-ne més testimonis. En *heroínas* —un espai digital, que es defineix de resistències feministes davant d'un oblit de les nostres aportacions, lluites i èxits—, apareix una fotografia d'una Alícia que no coneixia, perquè la vaig conèixer molts anys després i, d'aquells anys, només en vaig saber a través de les històries i anècdotes que ella em va explicar al llarg del temps. És una Alícia que sembla adolescent, joveníssima. Aquesta fotografia és la que vull compartir perquè és com un punt de partida de tot allò que ella va fer al llarg de la seua vida, és una fotografia preciosa d'una dona referent a la vida de moltes altres persones.

Aquesta fotografia pot simbolitzar totes les noies molt joves que, ara, comencen a re-



córrer el camí on ella ens va acompanyar a moltes altres dones. És una Caputxeta que, sabem, no aniquilarà el llop, una Caputxeta resistent. M'ha encantat la imatge. Té el llapis negre als ulls, la mirada plena de vida, els cabells curts.

Hi ha persones imprescindibles a les nostres vides, que ens regalen llum, com cucs de llum que embelleixen la nit. Àlicia ho va ser, Àlicia ho és, per a mi. Per sort ella ho sabia.

Referències bibliogràfiques

GARRIDO, María. "Alicia Gil Gómez falleció el 3 de enero de 2024". *conlaa*

<https://conlaa.com/>

GIL, Alicia. (2015). *Género, Violencia, Poder y Conflictos en las Organizaciones de mujeres*. Universidad Juan Carlos I. Tesis doctoral.

<https://cutt.ly/ywHUGrL>

GIL, Alicia. (2016). *Una fina lluvia*. Ed. Alicia Gil Gómez

GIL, Alicia et. Al. (2020). *Relatos nada sexis*. Menades Editorial,.

HEROÍNAS (2024, 24 de enero). "Alicia Gil Gómez profundamente comprometida con los derechos de las mujeres". *heroínas.net*.

<https://www.heroinas.net/2024/01/alicia-gil-gomez-profundamente.html>

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

Aules de cultura de la Diputació de Valladolid

Natividad García Hernández, coordinadora d'Educació, Diputació de Valladolid

Traducció: Rosa Navarro Piquer



I. A manera d'introducció

Així va començar un relat que ha durat quaranta anys: uns pobles, cinc; una administració, la Diputació de Valladolid, i una xicoteta llum cultural que va il·luminar, des d'un grup, tota una sèrie d'activitats d'animació. Els centellejos d'aquelles bombetes a penes traspassaven una xicoteta habitació. Hui, des de l'any 2019, amb la il·luminació led, s'han traduït en quasi dues-centes Aules de Cultura que projecten una província àgil, oberta a projectes i molt col·laboradora. No obstant això, la foscor, inherent als temps, es percep com un mal que afligeix la nostra vella Castella, la despoblació, l'envelliment i l'abandó de moltes de les nostres arrels. Hui les Aules de Cultura tenen dos vies:

- a. Senda estel·lar: amb un trajecte titil·lant, intens, ple d'elements per descobrir, noves inquietuds per aprendre, les aules del segle XXI.
- b. Senda versada: amb una trajectòria al passat, camins que evoquen fragàncies a aquelles aules on un grup de dones van posar tota la seua il·lusió per continuar aprenent.

Hi ha paraules que vertebran i unifiquen el funcionament de les Aules en aquests anys:

- **El temps:** *“fa 40 anys...”; “portem venint 38 anys...”; “començarem amb 60 anys i ara en tenim 93”; “el meu primer record del taller d'anglès està escrit en el meu quadern (guarde els apunts des d'aquell dia)”; “fa ja molts anys, no recorde exactament, però partia de zero...”*
- **Els llocs:** *“les classes eren en la sala d'actes de l'ajuntament”; “començarem en el bar” ...*
- **Els records:** *“la primera reunió, quins nervis”; “començarem amb les manualitats”; “he pogut fer viatges i conèixer la cultura en directe...”; “jo no sabia res” “vaig deixar el col·legi als 7 anys, vaig haver d'anar-me'n a servir”, “Fora de classe he acudit a tantes activitats, eixides i excursions com he pogut”.*
- **Els perquès:** *“recordar això d'abans i conèixer noves coses”; “una manera d'estar activa, de viatjar, de relacionar-me amb el grup i altres pobles”; “han passat quasi 30 anys des que vaig decidir aprendre altres coses per a...”;*

En definitiva, *“continuaran les aules, canviaran en algunes coses, però jo vindré fins que puga...”*.

Aquest és el futur, la il·lusió i ganes d'aprendre de l'alumnat que cada setembre ompli les aules.

II. Les aules d'educació i cultura

A. Origen i evolució. 40 anys aprenent i gaudint

El programa d'Aules de Cultura es va iniciar en el curs 1983/1984 *“es va triar Renedo, primer poble de la Vall de l'Esgueva, a 8 quilòmetres de Valladolid, amb 800 habitants... les condicions mínimes estaven donades: existeix un grupet de persones, un saló amb calefacció, un equip de música i una pissarra. La resta anirem posant-ho entre tots i es farà camí en caminar”*. Un grup de 15 persones van donar forma fa 40 anys al que hui és un gran projecte que supera els 3.500 participants. Al cap de pocs mesos del seu inici les aules de cultura van florir i van fer eclosió com cri-sàlides, una experiència tímida que s'ha anat consolidant com a Programa clau de dinamització cultural de la província de Valladolid.

Ràpidament van ser 17 les que es van obrir amb moltes ganes de fer una cosa nova, diferent. En sis mesos vam passar de tindre 15 alumnes a 255 persones participant cada setmana en aquesta acció educativa i cultural que es presentava com un al·licient a la monotonia i una obertura a un apoderament dels espais, de la cultura i del propi desenvolupament personal. Cada any era una nova oportunitat perquè aquest projecte original cresquera, fins a arribar a hui amb prop de 4.000 participants, 248 grups i 169 municipis dels 224 existents a la província de Valladolid (en el 77% dels municipis de la província), dels quals el 71% tenen menys de 500 habitants, i el 15% menys de 100. El 85% de les persones que hi participen són dones, els homes sumen el 15% restant.

Des del començament, fa 40 anys, es va comprovar la seua ressonància en la vida cultural dels municipis, on la creació d'espais de diàleg, de debat, de creativitat, juntament amb el lúdic i el participatiu, era una realitat. Lligat a aquesta expansió, es va estructurar la província en set zones educatives cadascuna de les quals acull un grup de municipis. Es van anar ampliant les hores i els dies de dedicació, la investigació de la metodologia a aplicar, els temes i continguts a desenvolupar, obrint noves vies d'intervenció.

A.1. Aules de Cultura, Educació d'Adults i Educació Permanent de Persones Adultes

Des del seu inici (1984) durant 15 anys, van caminar junts el programa d'Aules de Cultura i el d'Educació d'Adults que es coordinava amb la Comunitat Autònoma, a l'empara d'un conveni entre el Ministeri d'Educació i l'Ajuntament de Valladolid, del qual s'obtenien part dels recursos econòmics per a la contractació del professorat. Aquest sistema de conveni va canviar en 1999, passant a ser un programa subvencionat a través d'una convocatòria pública de subvencions durant cinc anys.

La Diputació de Valladolid, va decidir llavors la fusió dels dos programes, assumint-lo com a propi i convertir-lo en un gran projecte d'**Educació Permanent de Persones Adultes**, millorant l'estabilitat laboral dels professionals, que van passar a formar part de l'equip de tècnics de la Diputació.

Finalment, l'any 2000 el Programa d'Educació de Persones Adultes es consolida definitivament amb 23 persones funcionàries i una coordinadora, amb finançament propi, que s'encarregarien del seu desenvolupament, donant així un caràcter globalitzat a aquest, passant a formar part del programa tots aquells projectes que tenen com a base l'Educació de Persones Adultes. A les Aules de Cultura es va diversificar l'oferta formativa, apareixent grups d'idioma (anglès i alemany), amb una aposta forta, fins a assistir a una formació en països de llengua anglesa, en noves tecnologies, en informàtica, en cinema, en art, en geografia, en desenvolupament personal...

B. Participants

Les persones participants, en un alt percentatge són dones (85%), amb una mitjana d'edat de 73 anys. L'evolució en la participació ha sigut molt favorable, creixent cada any, augmentant les ofertes formatives i generant noves sinergies i nous projectes. La implicació de l'alumnat ha sigut sempre molt positiva; des del principi van veure les aules de cultura com una oportunitat, tant personal, com de millora de la qualitat de vida per al municipi.

Hi ha hagut un canvi en les dones participants, molt significatiu que s'ha manifestat a mesura que el temps anava passant, i "l'aroma de l'aula de cultura" anava impregnant les seues vides. Al principi, les alumnes havien de "justificar la seua eixida" de casa, amb els seus marits o famílies, és a dir, que el fet d'acudir "a l'escola" com elles anomenaven l'aula, no era suficient, havien d'aportar alguna cosa a casa, un treball manual, una invitació que suposara que era per a la família. Per descomptat, les eixides culturals no eren possible, perquè més d'una hora fora de casa no s'atrevien ni a pensar-ho. I hem arribat al moment actual, en què les dones són les màximes receptores d'aquesta acció educativa i cultural, on assisteixen per convenciment personal, pel gust d'aprendre, i fins i tot es realitzen viatges no sols a un altre país, sinó a un altre continent, més de cinc dies, i és assumit amb tanta resolució per elles que resulta significatiu i gratificant observar el canvi.

L'aula de cultura, s'ha convertit en "l'hotel existència" que deia Paul Auster, que obri les seues portes setmanalment i que elles decideixen acostar-se a ell i l'únic requisit per a traspasar les seues portes és atrevir-se a saber. Considerem aquest programa com una mesura d'acció positiva per a les dones del medi rural, perquè es generen els recursos personals per a fer aquest salt a l'autonomia i el desenvolupament personal.

És cert que hi ha hagut una evolució en la participació dels homes a les aules, perquè han sigut més de 25 anys en què únicament hi ha hagut dones en els grups, i encara que en l'actualitat el percentatge de participants masculí continua sent xicotet (16%) considerem un avanç important.

C. Ofertes formatives

L'oferta formativa es diversifica després de la implantació d'una plantilla estable de professorat l'any 2000, fet que va suposar que el perfil de l'alumnat canviara. Es mantenen les persones amb una inquietud formativa d'aprenentatges essencials, que podem incloure en Aula de cultura, i s'obrin nous perfils; aquest és el cas d'alumnat jove que participa en els tallers d'idioma, d'informàtica, d'escriptura creativa... així com aquell alumnat que tria un camp de coneixement específic que l'atrau independentment que la seua formació siga acadèmicament més elevada. Estem parlant, per exemple, del Taller de Mitologia i Simbolisme en l'Art, o el de Filosofia, creant una Escola de Pensament que, sense abandonar l'Aula de Cultura, proporciona una visió i oportunitat més àmplia.

C.1. Mòduls formatius

1. AULA DE CULTURA
 - a. Aprenentatges essencials
 - b. Suport a la lectura i escriptura, ortografia
 - c. Cultura per al món de hui
 - d. "Expressa't bé, et sentiràs millor"
 - e. "Desdejunis culturals"
2. AULA CULTURAL DE LES LLETRES
 - a. Aula de creació literària
 - b. Aula de literatura
 - c. Tertúlies literàries
3. AULES CULTURALS D'IDIOMA
 - a. Aula d'Anglès:
 1. Iniciació
 2. Intermedi
 - b. Aula d'Alemanys
 1. Iniciació
4. AULA CULTURAL DE CREIXEMENT PERSONAL
 - a. Aprendre a viure millor
 - b. Aprendre a gestionar les emocions
 - c. Autoestima i comunicació
 - d. Importància de la Psicologia positiva
 - e. Entrenament de la memòria
 - f. Claus de la memòria
5. AULA CULTURAL DE PARES I MARES
 - a. Orientació pedagògica
 - b. Tècniques i habilitats d'estudi

6. AULA D'INFORMÀTICA
 - a. Nivell Iniciació a la informàtica (NI i NII)
 - b. Ús del telèfon mòbil i tauletes
7. AULA DE FILOSOFIA
 - a. Escola de pensar
8. AULA DE GEOGRAFIA
9. AULA DE CINEMA
 - a. Història i estètica del cinema
10. AULA D'ART I HISTÒRIA
 - a. Aula d'Art
 - b. Aula de Mitologia i simbolisme en l'Art
 - c. Aula d'Història de les dones
 - d. Aula de Civilització Medieval

D. Organització i equip tècnic

El programa d'Aules d'Educació i Cultura s'estructura en set zones educatives, de manera que cadascuna d'elles acull a un grup de municipis. En cadascuna d'aquestes zones es destina la intervenció dels Tècnics d'Educació i Cultura, depenent del nombre de municipis, i de les ofertes formatives que se sol·liciten per part dels Ajuntaments. El total de Tècnics d'Educació i Cultura són 23, i una coordinadora. Un equip de docents pròxim, professional, familiar, apassionat que ha fet possible que any rere any les Aules cresquen en continguts, alumnat, projectes i activitats.

III. Innovacions en els últims 10 anys

- Primera publicació del periòdic “*Cuadernos de Aula*”, participant tot l'alumnat i tècnics d'aules.
- Concurs literari “*Villas del Duero*”, en el qual per primera vegada es va incloure la possibilitat de microrelats en anglès.
- Es va iniciar Taller d'Alemanys.
- Optimització dels recursos existents a la província.
 - Educació en les piscines cobertes.
 - Inclusió del programa d'Aules com a element transversal en les diferents àrees de la Diputació.
- Projecte d'investigació històrica i geogràfica sobre llocs reals i mítics en l'antiguitat pel món.
- Projecte ART DE JO VEURE: taller de plàstica literària i digital. Orientat a la creació i experimentació amb la llum a través del vídeo i la paraula.
- Taller d'aprenentatge col·laboratiu i les noves tecnologies.

- Alumnat de les aules recrea una obra de teatre “*Don Jose Zorrilla presenta...*”, amb caràcter intergeneracional.
- De nou es convoquen oposicions de professionals funcionaris, amb l’objectiu de cobrir les vacants produïdes.
- Projecte Desdejunis Culturals: espai de convivència i interrelació entre les persones participants a les aules, en el qual un municipi acull altres municipis i seguint la idea del rural, d’“acollir i donar la benvinguda”, prepara un desdejuni cultural que es comparteix i dona l’obertura a una conferència o taller que comporta un aprenentatge compartit i aprehés d’una forma distesa i rica en empatia.
- S’inicia el concepte de Cursos intensius, en aquest cas, d’informàtica amb telèfons mòbils.
- S’inicia el que denominem “l’Escola de Pensament”, projecte que es duu a terme de manera conjunta entre diferents zones educatives de la província, la qual cosa suposa un intercanvi de coneixements, d’alumnat i de municipis.
- La participació en la SEMINCI (Setmana Internacional de Cinema) en el sentit doble, d’una banda, es dona la possibilitat que alumnat dels grups de cinema, literatura, història, art... participen en les pel·lícules, facilitant-los l’entrada i el transport; i, d’altra banda, es projecta la pel·lícula guanyadora de l’Esguiga d’Or de l’any anterior en els teatres de la xarxa de teatres de la província, la qual cosa suposa la participació de l’alumnat en aquestes projeccions.
- Les trobades amb la Literatura, col·laborant amb els diferents escriptors en els tallers d’escriptura i literatura es converteixen en un fet cultural amb continuïtat en el temps.

La pandèmia, un repte a superar

- Els dos cursos afectats per la pandèmia, han sigut un gran repte, perquè ens van conduir a posar en pràctica tota una metodologia diferent que d’alguna forma substituïra la no presència del professorat, la impossibilitat d’acudir a les classes i la dificultat afegida que la majoria de l’alumnat no disposava de dispositius amb dades per a internet i la falta d’experiència, va suposar la posada en pràctica de noves maneres d’arribar a l’alumnat. Es va implicar les persones del municipi que disposaven de dades mòbils, es va posar en pràctica les cartes a domicili, en les quals es deixaven a la porta o en les finestres els “deures”. Les classes impartides per telèfon, tot el que fora possible per a fer arribar una mica de vida i esperança a les persones que desitjaven continuar. Prova de tot aquest treball, és el vídeo commemoratiu que es va realitzar, que reflecteix aquest procés que va omplir part del buit creat en els municipis. Es pot visualitzar en el vídeo que apareix en aquest enllaç:

Històries de vida, publicació de: “*A ti también...*”

- S’ha treballat tractant de materialitzar els quaranta anys de recorregut i existència del programa. Utilitzant el mètode de les Històries de Vida, es va llançar la idea a tot l’alumnat que amb aquestes dues paraules “Aules cultura” relataren què significaven i han suposat en la seua vida.

Es van rebre més de mil escrits, seleccionant cent cinc, que han donat forma a un llibre, a una publicació que es diu “*A ti también...*” on es recull l’experiència viscuda i apresada per part de l’alumnat en aquest “hotel existència” (que Paul Auster denomina en l’obra *Brooklyn follies*), en què s’han convertit les aules de cultura.

Moltes han sigut les persones que s’han allotjat en ell, que han entrat i eixit quan ho necessitaven. Totes recorden els primers dies de classe amb emoció i nerviosisme.

Però per què venen a aquest Hotel? Quines són les motivacions que fan que cada setmana s’acosten a l’Aula del seu poble? Les respostes solen ser coincidents. Venen per a recordar i aprendre coses noves, per a relacionar-se o, com diu Betty, una veïnegolana de Fresno, per a “entrellaçar-se”; per a escapar de la rutina i de la monotonia diària i, en definitiva, per a ser felices. Però fonamentalment l’Aula és un espai de convivència, en el qual cada alumne o alumna ha anat buscant i trobant el que realment necessitava. Autoestima, seguretat, companyonia, afecte, coneixements, punts de vista i opinions... Segons Josefina, tot això “enriqueix la nostra vida i ens ajuda a créixer com a persones”.

IV. El futur de les aules

Alcaldes, regidors, tècnics, animadors i veïns que viuen als nostres pobles i han sigut testimonis de l’esdevenir de les Aules valoren la seua importància en la vida dels municipis. Pocs són els municipis que no tenen algun tipus d’intervenció educativa per part de la Diputació de Valladolid.

Un projecte pensat i desenvolupat per a les persones del medi rural, amb l’afany de portar la cultura a tots els racons de la província, de fomentar el gust i la necessitat d’aprendre per aprendre, pel plaer del coneixement. Un coneixement que hem de veure com una ferramenta essencial en el desenvolupament vital de les persones, en la seua connexió amb el món actual i amb el passat del qual venim.

a. Tancament de les escoles

Un passat i un present que dibuixen un territori en el qual molts dels seus municipis es veuen afectats per una greu despoblació i un acusat envelliment. Totes dues circumstàncies han fet que en molts pobles s’haja tancat l’escola.

La pèrdua de l'escola, com a nucli dinamitzador i de cohesió social dins dels municipis, és percebuda com una cosa irreparable. Això fa que aquest programa tinga un major significat i impacte, desbordant la seua dimensió cultural per a convertir-se en un espai de convivència, tolerància i respecte cap a la pluralitat d'idees i de sentiments que s'estén a l'àmbit comarcal i provincial a través de les múltiples activitats realitzades al llarg dels cursos: trobades, visites culturals..., fomentant el sentiment de participació en un programa comú.

b. Les dones protagonistes i dinamitzadores

Una participació en la qual trobem a faltar una major presència d'homes, més del 85% de l'alumnat són dones. Les dones, que històricament s'han vist desplaçades de l'àmbit de la cultura, es converteixen així en les protagonistes majoritàries d'aquest programa, actuant com a dinamitzadores de la vida cultural dels municipis.

En aquest programa, sent les dones les seues protagonistes, no té cabuda una valoració en termes de rendibilitat econòmica, perquè és impossible, mesurar el seu impacte en els municipis i en les persones participants, en la seua satisfacció i en el seu desenvolupament personal; com valorar en termes econòmics la necessitat de l'educació i la cultura. Com a bé immaterial, la cultura i el desenvolupament personal estan fora de tota valoració econòmica, són i han de ser, en essència, un dret que s'ha de situar com un dels eixos fonamentals de tota societat.

c. El programa en l'engranatge de la història dels municipis

Un dels avantatges de formar part d'aquest projecte és la relació que es genera entre els municipis. Totes les persones tenen cabuda i permet en els municipis xicotets tindre una activitat de referència, actualitzar continguts, fer visites turístiques, despertar a les noves tecnologies, posar en marxa la memòria, generar il·lusions i activar els músculs del riure. Però el verdader èxit d'aquest format educatiu és que ja forma part de la vida dels pobles, està en l'engranatge de la seua història com una cosa que els pertany. En les localitats xicotetes és fonamental, si bé el seu futur està cada vegada més condicionat a dos variables: despoblació i envel·liment.

L'Aula de Cultura suposa un autèntic propulsor de les activitats que realitzem al poble. Injecta vida en els hiverns castellans en què a penes uns quants veïns conviuen junts. Ha permés conèixer museus, exposicions, ciutats i pobles; en definitiva, acostar-los a la cultura i estar en permanent contacte amb un món cada vegada més canviant. Els ajuntaments aporten una quantitat econòmica, que es veu recompensada per l'entusiasme, la felicitat i la il·lusió que desperta en la gent. A més, la convivència amb altres pobles, les "trobades" i les excursions són activitats molt estimades per les persones que hi participen. Les aules han pres el relleu a les escoles del passat: *On*

vas àvia?, què portes en la bossa?; Vaig al col·legi, i porte l'estoig, un quadern, les ulleres, aigua...; Al col·legi, àvia?; Sí, amor, jo també vaig a aprendre.

d. Canvi de recursos

En aquest temps hem passat per canvis en tots els aspectes: els espais en els quals vam començar eren de tota mena i condició (soterranis, locals polivalents, col·legis, locals comercials...), amb unes condicions en alguns casos lamentables (poca llum i menys calefacció, mobiliari en desús...), per a passar aquests darrers anys a unes condicions molt més dignes i millor equipats alguns amb noves tecnologies. També ha canviat la manera d'impartir les classes. Al principi érem illes inconnexes, per a passar a conformar un arxipèlag, donant lloc a la creació de sentit de pertinença a la zona amb activitats comunes i ben definides.

V. La mar en la mirada

'Els vells de la meua terra tenen illes en els ulls/ les seues mans clivellades de pescar/ i les venes estellades de les seues pupil·les blaves/ porten amb si els somnis de les fràgils veles'. Xavier Grall

40 anys d'acció educativa i cultural fan que els nostres ulls s'enxiquisquen com els dels guaites dels vells velers. També fan que la nostra mirada cresca perquè càpiga en ella l'estela que el vaixell deixa a popa en la seua singladura i la ruta que, a proa, promet l'horitzó seré. En la nostra vista, mentre conduïm entre boires i gelades, s'amunteguen les imatges i els records: mapes penjats de les parets que ens mostren la cara més antiga d'Espanya i del món, taules gastades i disperses en velles escoles, el llapis i el guix, les classes de pissarra, cola i tisoires, les fotocòpies borroses i els diccionaris enciclopèdics; les primeres Aules de Cultura, les classes de Graduat Escolar, les primeres trobades... es donen la mà amb Google i l'univers digital que es troben no molt a la vora, ni de la següent corba sinó a la volta d'un clic.

Com hem canviat. No som els que érem perquè al principi érem altres i érem més. Més joves, més professorat, més precaris, més inexperts... Navegàvem en un món en el qual no existia internet ni ordinadors, telèfon mòbil, tauleta, *e-book* o pissarra electrònica, sinó els quaderns de pastes blaves i els encerats sempre carregats de pols blanca, que encara ens acompanyen.

Les classes desbordaven de curiositat i d'ambició per aprendre, per encunyar un saber propi i per compartir-lo. Això no ha canviat. Tot el contrari. Ha crescut. I nosaltres també. Ara també som més. Més alumnat, més ofertes educatives, més experimentats, més savis, més vells... més lluny.

Ara els límits del món, de la nostra geografia del coneixement, són uns altres. El món s'ha fet més gran i alhora, molt més xicotet. En un principi només ens movi-

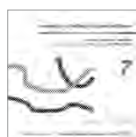
em a la província, però ara col·laborem amb altres comarques, hem arribat a Sevilla, València, Madrid, Barcelona, Itàlia, Londres, París i Lisboa en els nostres viatges; al món sencer a través de les xarxes socials. El món continua canviant. I la nostra mirada, com la dels vells guaites, continua creixent.

Hem anat evolucionant. Els espais han passat de ser llocs foscos, sense calefacció, amb escàs mobiliari i sense recursos a ser un lloc ampli, lluminós, calefactat, amb millors recursos materials i en alguns casos, amb connexió a internet.

En els continguts i activitats, arrere van quedar les manualitats; era necessari adaptar-se a la realitat actual. Tenim el compromís de formar els participants en una societat cada vegada més exigent. I els continguts sempre van parells amb un fet transcendental: consolidar un grup, en el qual a més d'ampliar els seus coneixements, convisquen, se senten a gust, gaudisquen i tinguen experiències fora de l'aula; la història, la literatura, la naturalesa, les matemàtiques i tot allò que els supose pensar, raonar i exercitar la ment.

Donar valor i potenciar el món rural, és i continuarà sent el nucli generador d'aquest gran projecte. Coordinar-lo amb altres experiències educatives, traslladar aquesta potencialitat i riquesa rural als barris, de tal forma que les persones siguen conscients que el medi rural és l'escola de la vida, l'energia de la vida, perquè d'ell ixen els aliments i, en definitiva, el que fa possible la vida, és la mirada cap a aquesta mar.

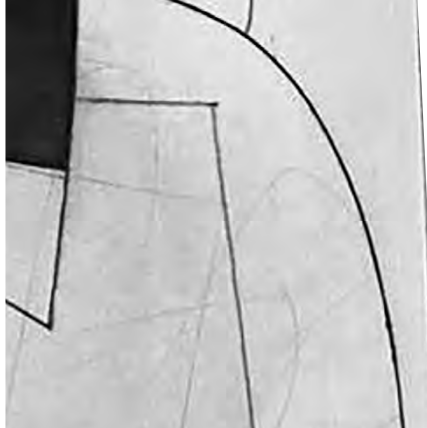
Laboratori d'iniciatives ciutadanes *Ettore Gelpi*



DISTRIBUCIÓ

**PAPER
PLEGAT**
INDUSTRIA GRÁFICA

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



Serendipitat educativa: No sabia que sabia tant!

Carlos Calvo Muñoz, Universitat Catòlica del Norte, Chile

Traducció: Rosa Navarro Piquer



Sorpresa educativa

“No sabia que sabia tant” exclama en veu alta Bianca¹ de huit anys quan se sorprén en adonar-se que sabia el que abans no sabia. No era una cosa que repetira, sinó que es tractava d'un saber inèdit que la sorprenia amb algunes relacions que mai abans havia fet i que ara l'esglaiaven gratament. La seua proclama li brolla espontàniament, sorprenent-se a si mateixa pel que diu i probablement sense comprendre la transcendència que té la seua troballa sobtada i inesperada. Intuïtivament descobreix que saber també és saber el que no se sabia que se sabia. Reitere conscientment la locució saber moltes vegades, encara que pot sonar tautològic, però desitge ressaltar l'eufonia que comporta la polisèmia del verb saber, ja que no sols connota conèixer alguna cosa i també assaborir-la

¹ Bianca Barrera és alumna del tercer any bàsic A, del Col·legi *Christ School* La Serena, que en una classe d'Educació Física el seu professor Alejandro Molina, els ensenya que tenim pols i que a partir de d'açò podem descobrir la freqüència cardíaca. Per a comprovar-ho li l'han de prendre en repòs a la classe i després de córrer pel pati. Durant el diàleg de retroalimentació que té en compte altres coneixements que tenen els seus estudiants és quan Bianca llança el seu pregó educatiu: *“No sabia que sabia tant”*. Alejandro grava part de la sessió per a presentar-la en un curs de postgrau. Quan ho vaig veure, em vaig quedar meravellat per la profunditat d'aquest coneixement emergent que em va mostrar clarament el que és educar i no escolaritzar. Per correu electrònic em va enviar l'autorització de Bianca i del seu pare per a esmentar-la en aquest article (Molina, 2023).

—*sapere*—, sinó descobrir alguna cosa en allò que s'ignora o que se sap molt precàriament i que és gojós.

Això ens planteja una situació paradoxal i prodigiosa gràcies a la qual el que sabem mai està plenament delimitat ni té límits exactes, sinó difuminats i difusos perquè sempre els nostres coneixements es troben oberts a resignificacions i a la creació de noves relacions gràcies a les interaccions entre l'antic i el nou, que sempre es filtren en aquests processos transformant-los permanentment. Fa més de dos mil·lennis que Heràclit ens va ensenyar que no podem banyar-nos dos vegades en el mateix riu. Anàlogament succeeix el mateix amb allò que no sabem perquè ens provoca preguntes que esbossen erràticament territoris inexplorats amb els quals aprenem a conviure lúdicament des de la primera infància. De manera intencional o sense ni tan sols adonar-nos-en busquem en ells pistes que ens ajuden a donar-los sentit i a comprendre'ls; també podem descobrir per què hem errat i com podríem evitar reiterar els desencerts. Maturana i Varela (1988) ens van ensenyar que només a *posteriori* és possible comprendre que un s'ha equivocat o que ha tingut la raó; mai abans. L'equivocació té no sols un alt valor educatiu, sinó que també és companya col·laboradora indispensable de tot procés creatiu (Csikszentmihalyi, 1998; Eagleman, D., i Brandt, A, 2017).

No hem de demonitzar les confusions, errades i inexactituds que no deixen d'acompanyar-nos perquè constitueixen part fonamental dels nostres processos d'aprenentatges. A més, en virtut de diverses dinàmiques d'encerts i desencerts, guanyem experiència i aprenem a discriminar millor i a errar menys enmig de voràgines lúdiques, caòtiques i bifurcacions emergents que ens coaccionen a optar entre diversos cursos d'acció que provoquen conseqüències diferents. La diversitat està present en el desenvolupament de la vida i, per tant, en els processos educatius, però no a l'escola on se la camufla com a uniformitat per l'imperi de la ceguesa epistemològica predominant en la concepció escolar. A *Silicon Valley*, meca occidental del desenvolupament de la intel·ligència artificial —IA—, per a mostrar que no es pot innovar sense errors, proclamen: “Falla ràpid i falla amb freqüència” o “Mou-te ràpid i trenca coses” (Webb, 2020). A les nostres escoles i universitats els errors es castiguen i prompte s'aprén a simular que se sap repetint memorísticament o a dissimular l'equivocació, però no s'aprén a evitar-los. Reconec que el judici no és universal, perquè sempre hi ha excel·lents excepcions, però aquestes només confirmen la regla.

Mentre aprenem, qualsevol pregunta que formulem i independentment de com l'enunciem, siga de manera precisa o confusa, provocarà l'emergència d'ignoràncies diverses de tota mena i nivell de complexitat, al mateix temps que aquest coneixement precari es retroalimenta i creix exponencialment gràcies a l'extraordinària capacitat que tenim per a processar dades i transformar-les en informació significativa. Es pot fomentar aquest procés avivant la curiositat gràcies a l'observació del que siga,

a la seua descripció i la del context, així com per les interpel·lacions que fem. En cada cas, necessitarem les paraules adequades per a anomenar-les, relacionar-les i comprendre-les. Ara bé, si no sabérem la paraula pertinent, la inventarem creant un galimaties lúdic mentre esbrinem com dir-ho amb propietat. Això agradarà als i a les estudiants perquè gaudiran mentre aprenen un recurs senzill i útil que els servirà per a tota la vida i amb el qual poden delectar-se canviant de nom tot de manera única i exclusiva.

Perquè Bianca pugui dir què és el que “sap que no sabia”, li fan falta verbs, adjectius, adverbis, preposicions; en fi, ha d'enriquir el seu llenguatge. Usarà figures retòriques, com al·legories, analogies i metàfores, que fluïran sorprenent-la. Els qui l'acompanyen poden ajudar-la a avançar en els seus aprenentatges, que sempre seran múltiples i equívocs i mai un només ni unívoc, mostrant-li, mai imposant-li, com pot ser més específica en allò que descriu i compara, quin és el detall que la desconcerta o que l'enlluerna, com podria destravar una confusió o generalitzar una idea i per què podria fer-ho. Tot és pregunta, cerques i respostes o solucions provisòries; gens definitiu. Tot això és senzill, a condició que no siga imposat com una norma que cal seguir sempre. També cal respectar els ritmes per a saber quan s'ha cansat i s'allunyarà del tema, no per falta d'interés, sinó per a prendre distància i reiniciar el procés. Això no es reconeix ni accepta i menys es treballa a les escoles, on s'ha d'avançar com en una línia de producció d'una fàbrica. Recordem el missatge de *Pink Floyd* en *The Wall*.

L'enlluernament de Bianca pot ser com una espurna il·luminadora i durar a penes un breu instant, però suficient per a irradiar al llarg d'anys o esbossar una professió futura, tal com ho va viure Jane Godall quan era xicoteta amb quatre anys i mig. A Jane la intrigava com les gallines ponen els ous, perquè no aconseguia entendre com eixien d'elles donat la seua grandària. Per a descobrir-ho es va tancar en silenci meditatiu en un galliner durant quatre hores per a no molestar-les fins que va veure com una gallina ponia un ou. La seua mare angoixada per la seua desaparició no la va reprendre quan la va trobar; per contra, va escoltar amb atenció el relat del que havia descobert (Tippet, 2020). Imagine que la seua careta de sorpresa no era molt diferent de la de Bianca en descobrir que “*no sabia que sabia tant*”.

A aquestes espurnes intuïtives se les denomina serendipitat en el món de la ciència (Roberts, 1992). La serendipitat no es pot planificar detalladament, però es pot estimular si deixem que els processos fluïsqen sense conducció racional perquè s'autoorganitzen d'acord amb patrons emergents i innovadors i la persona es trobe embeguda en el procés d'indagació. Cap idea es rebutja perquè sembla absurda, insensata o incoherent. Només cal donar-li temps perquè mostre el seu potencial, encara que aquest pot demorar anys a manifestar-se. És factible que la majoria no prosperen, però sense elles mai s'arribarà a una idea brillant. Einstein contava que havia re-

solt problemes complexos gràcies a les idees que se li ocorrien mentre dormisquejava en el divan de la seua oficina. Es col·locava una bola a la mà i davall un recipient, tots dos de metall. Quan queia la bola i sonava es despertava i prenia nota de les idees que se li ocorrien (Atwell, 2015). Aquestes idees intuïtives són el resultat d'un raonament abductiu, que l'escola no valora i exclou pels seus biaixos a favor del raonament deductiu i inductiu i per la repetició dels continguts que s'ensenyen. A l'escola no es propicia l'ocurrència de noves idees ni per part del professorat ni per l'alumnat, encara que es declare el contrari. El comú és que s'aprenge el que s'ensenya, de la mateixa manera que s'instrueix.

Temptació escolaritzada

A l'escola tempta la certitud per la seguretat que augura; no obstant això, una cosa és tindre una certesa probabilística que un vehicle frenara segons el que es preveu o que rebrem el missatge de text perquè la connexió sense fil és bona i, una altra cosa molt diferent és que assumim que hem d'eliminar la incertesa com si fora un patògen que ens danyarà. Per contra, la falta de certesa no és nefasta, especialment en els processos d'aprenentatge.

Gràcies a la inseguretat, el desassossec, la vacil·lació, el recel, la sospita, hem d'explorar alternatives i optar segons els antecedents recaptats. Podem encertar o errar parcialment o totalment. Aprenem mentre experimentem. La possibilitat d'equivocar-nos ens acompanya sempre, però podem aprendre a minimitzar la seua ocurrencia a mesura que anem aconseguint mestratge. No obstant això i a conseqüència d'una patologia paidogènica, usualment causada per les pràctiques d'ensenyament i d'aprenentatge escolars, podem aprendre a simular comprensió i a dissimular ignoràncies i ineptituds. Aquesta situació no sols afecta els/les estudiants, sinó també afecta molts/es docents que se senten presoners de normes administratives i disciplinàries que coarten el seu acompliment professional d'educadors/es i els constrenyen a un rol de repetidor de continguts curriculars, que els retalla l'entusiasme inicial i els condueix a perdre gradualment la seua necessària autonomia professional. Aconseguir que el professorat desencantat recupere la seua passió per educar s'ha comprovat que és difícil, estrany i costosíssim. Davant aquest desolador panorama els governs, organismes internacionals, Banc Mundial i OCDE, entre altres, s'impacienten i exploren mesures de millora o, almenys, de mitigació del mal, però sense aconseguir superar la perspectiva paradigmàtica que els tanca en un cercle viciós del qual no aconsegueixen eixir i que és la causant basal del fracàs escolar. Les reformes escolars, quasi sense excepció, proposen i implementen canvis superficials que al llarg del temps només mostren escassos assoliments significatius i substantius.

Amb freqüència es continua diagnosticant i proposant reformes des de la cosmovisió paradigmàtica tradicional i amb els mateixos biaixos i estereotips culturals occi-

dentials predominants i excloents de qualsevol diversitat cultural i ètnica. Per exemple, s'assumeix que ensenyar és passar un programa que es troba en la malla curricular al llarg d'un temps finit i en un espai tancat; que el programa dona compte d'una assignatura diferent i separada de les altres; que algunes són més importants, per exemple, llenguatge i matemàtiques, a pesar que en els documents oficials tot això es rebutge i es demane treball col·laboratiu. Però, la pressió per aconseguir resultats llança tot per la borda perquè corromp els processos d'ensenyaments i d'aprenentatges, al mateix temps que incrementa la desmotivació del professorat i alumnat. A més, en una societat que segrega, això aprofundeix els prejudicis classistes que es reproduïxen autojustificant-se com si foren veritats inqüestionables. Els mals resultats es concentren més a les escoles públiques especialment dels sectors populars, la qual cosa no sorprén perquè és el que s'espera, ja que ratifiquen la profecia sobre el fracàs escolar en aquests sectors, perquè sempre s'ha assumit que el problema està en ells i no en el sistema escolar que se suposa que tracta d'ajudar-los de totes les maneres possibles. S'atribueix el fracàs al fet que no entenen el que se'ls ensenya, ja que no tenen capital cultural ni disciplina d'estudi ni suport a les seues cases i un llarg etcètera. També es culpa el professorat per quasi tot: no estar ben format, tindre només un coneixement superficial del que ensenya, no tindre domini de grup, etc. Tampoc es lliuren les famílies ni les comunitats. En síntesi, davant tal angoixa pels mals resultats es culpa a tothom, minimitzant, clar que sí, la responsabilitat dels qui orienten i forcen a prendre les decisions errades, la majoria de les vegades, si no totes, amb els negocis que acompanyen els processos d'escolarització: infraestructura escolar, biblioteques, laboratoris, pistes esportives i un llarg etc. La insistència a fer més del mateix és, almenys, sospitosa.

Quan s'estudien les causes del fracàs escolar estranya la coincidència que la majoria de les investigacions diagnòstiques acusen les escoles públiques, els seus professors i estudiants. Això no succeeix en els col·legis privats, almenys en algunes desenes d'ells. Les dades avalen aquestes conclusions. S'assumeix que les bones puntuacions en les proves estandarditzades constitueixen raons suficients per a presentar-los i oferir-los com models a seguir. No obstant això, i tal com ensenya la saviesa popular, *no és or tot el que lluu*; aquests èxits escolars, que són innegables en el seu context, no són tan encomiables tal com es presenten difusament per la premsa, entre altres raons perquè aquests resultats difícilment transcendeixen les fronteres disciplinàries ni afavoreixen la comprensió de la interacció sinèrgica entre els processos socials i naturals. Podríem afirmar que estan acotats als programes d'estudi escolars. A molts els resulta difícil usar aquells coneixements en contextos aliens als escolars. En aquest sentit, només són *ignorants il·lustrats*, tal com es diu des de fa temps, però sense aquella ignorància socràtica de la qual Bianca fa gala, però a la qual l'escola amenaça. La principal crítica té a veure amb la insensibilitat social que manifesten la majoria d'ells/es quan prenen

decisiones que afecten la resta de les persones, les societats i la naturalesa. Aquella indiferència, que és també indolència, és apresada a casa, l'escola i la universitat, encara que no sols en la institució privada; però des d'ella es recluten la majoria dels qui prendran les decisions polítiques i econòmiques més rellevants.

Ara bé, i malgrat l'argumentat, sempre trobarem professors/ores que gaudeixen en les seues classes, ensenyen com si estigueren dansant i no tenen gran problema en relacionar-se amb els seus estudiants. Per descomptat que això no significa que les seues aules siguin idíl·liques ni els seus ensenyaments perfectes, sinó només que empatitzen amb l'alumnat, saben superar la majoria de les dificultats, que a altres pertorba seriosament, i deixen una empremta indeleble en els seus estudiants, tal vegada no en tots. No obstant això, no sempre són ben acceptats pels seus propis col·legues i directius i més d'un i una ha perdut el treball perquè alteren la rutina escolar.

Si bé considere que aquests/es mestres són models, cal evitar imitar-los i hem de sostrau'ns de la temptació atractiva del cant de sirena que condueix al plagi falsificador (Calvo, 2020), perquè formariem professors i professores autèntics, meres còpies d'una quimera, però sense la lluentor de la creativitat i de l'autonomia resilient que caracteritza un/a bon/a professor/a (Lópes de Maturana, 2016). Aquestes persones alimenten les nostres esperances que una altra educació no sols és possible, sinó altament probable a condició que desescolaritzem tots els seus processos alliberant-los dels lligams gordians que creen contextos escolars homogeneïtzadors que il·lusionen amb aconseguir la utopia escolar d'aprenentatges de qualitat i pertinents. Aquest projecte escolar ha resultat ser irrealitzable, excepte en ocasions en què han aconseguit trencar amb els lligams de l'escolarització tradicional. És necessari continuar investigant les escoles i el professorat que són capaços de trencar la modalitat formal i oficial, perquè entreguen pistes valuoses per a recrear l'escola. Són exemples orientadors que ens animen a continuar treballant en la formació inicial del professorat.

Des-escolarització de l'escola

Perquè els processos de desescolarització tinguen probabilitats d'èxit i no es reduïsquen a meres possibilitats especulatives, cal secundar-se en la propensió a aprendre i a ensenyar connatural a tot ésser humà. Aquesta no depenen de l'origen sociocultural ni ètnic, encara que pot ser afectada, fins i tot greument, per l'orientació repetidora de l'escola, institut i universitat. Amb freqüència es convenç l'estudiant que no és capaç i que és millor que es dedique a altres assumptes, etc. Gràcies a la propensió a aprendre i a ensenyar podem *disomniar*, això és, dissenyar el somni d'una escola eutòpica on eduquem de tal manera que professors/ores i estudiants fluïm aprenent de i amb la naturalesa i col·laborativament entre nosaltres. Com es veu això no és fàcil, en gran manera pels prejudicis i convencionalismes que anticipen les nostres accions.

Ens afecten diversos problemes profunds i greus que han de ser encarats des-escolaritzant l'escola i recuperant la riquesa dels processos educatius. Entre les creences més negatives i influents per al canvi de paradigma propose:

A nivell macro (naturalesa i societat)

- La cosmovisió judeocristiana que concep l'ésser humà com el rei de la creació i estableix jerarquies.
- La creença que la naturalesa es comporta com una màquina a la qual cal ajustar mecanismes perquè tot funcione.
- L'orientació neoliberal de la societat i de l'escolaritat.
- El paradigma que tot ho separa i no aconsegueix la comprensió de la totalitat.
- La temptació al lucre desmesurat.
- L'emergència de l'ecocidi com a conseqüència previsible de la conjunció sinèrgica de tot l'anterior.
- La indiferència ètica.

A nivell micro (escola)

- El domini paradigmàtic de la lògica dicotòmica i el rebuig d'una lògica difusa i de les paradoxes.
- El predomini de les normes administratives i disciplinàries.
- L'espai monoproxèmic i el temps cronològic.
- L'èmfasi en el control i la sanció.
- Els estàndards de tota mena.
- Les malles curriculars disciplinàries, amb enyorança interdisciplinària, però llunyanes de la transdisciplina.
- Els ensenyaments i aprenentatges escolars desvinculats entre si.
- L'evocació nominativa de l'avaluació formativa.

Cap llistat està complet ni implica jerarquitització entre ells, però sí interdependència. Tots exigeixen major aprofundiment i ser compresos en relació als altres. Per exemple:

- Els resultats escolars són qüestionables en tots els seus aspectes. El principal té a veure amb la falta d'ètica que impregna tot el quefer escolar personal i col·lectiu.
- No estem formant una societat que participe críticament en una democràcia representativa, molt menys, en una participativa.
- Els diplomats i les diplomades de les escoles i universitats d'elit, exitosos d'acord amb els estàndards oficials, amb les seues aportacions professionals són els causants, indirectes la majoria, però directes molts d'ells i d'elles, del disseny d'estratègies industrials, comercials i polítiques que

han creat l'ecocidi i mantingut, si no augmentat, la pobresa portant-la a nivells abjectes.

- Malgrat la formació, elogiada com a bona per moltes persones i mostrada com a imitable per autoritats polítiques, aquests/es professionals han mostrat insensibilitat per a comprendre el drama de la pobresa perquè el desconeixen, excepte les xifres que la descriuen, i no han pogut proposar mesures eficients que permeten la seua erradicació total. No dubte que molts/es hagen volgut fer-ho, però això és insuficient. A més, alguns/es controlen els mitjans d'(in)comunicació social que alimenten la privació cultural de la població (Calvo, 2023).
- Els diplomats i les diplomades que no formen part de l'elit esmentada són empleats que segueixen ordres, però els falta el coratge i l'audàcia per a arriscar la seguretat laboral per un bé col·lectiu. Díficil censurar-los; tanmateix se'ls pot criticar perquè, tal vegada, no han buscat la manera de fer-li el joc al sistema, tal com ho fa el bon professorat. Els exemples de resistència són moltíssims, però no prou per a provocar el punt d'inflexió indispensable per a un canvi qualitatiu.
- Els diplomats i les diplomades i els que no van poder finalitzar la seua escolaritat viuen malament en l'exclusió i en la immediatesa de la satisfacció de les seues necessitats.
- L'Educació de Persones Joves i d'Adultes (EPJA) continua sobrevivint en la marginalitat del sistema escolar formal.

Com a educadors tenim el deure ètic d'exposar la nostra responsabilitat i la de l'escola i les seues autoritats, tan presoneres com la resta dels participants d'aquests processos, per les desastroses conseqüències que té la manera com s'ha concebut històricament la formació de tantíssimes generacions d'educands/es a qui se'ls ha privat del delit d'aprendre, del plaer de buscar alternatives, de la satisfacció de compartir i no de competir, de la felicitat de crear equips; en fi, la de créixer en ambients lúdica-ment desafiadors i no constrets a repetir dades, per importants que aquests siguin.

La cultura escolar (Edwards et al., 1995), des de fa segles es troba orientada a re-plicar el conegut i a subordinar-se a l'imperi de marcs normatius i reglamentaris que cohibeixen, coarten i reprimeixen la manera com s'ensenya i com s'aprén en contextos informals, no escolaritzats. S'imposen extenses malles curriculars que no s'arriben a ensenyar amb calma i pertinència, així com metodologies didàctiques que forcen el professorat a ensenyar d'una manera que no va amb el seu estil personal i a l'estudiant a aprendre d'una forma en la qual tampoc flueix. Tot això en funció d'avaluacions que generalment castiguen sempre de la mateixa manera al mateix tipus d'estudiants. En moltes escoles i universitats predominen les avaluacions sumatives i

es prefereixen formats que dificulten la innovació, la retroalimentació educativa i no s'atén a la diversitat d'estudiants, encara que en els discursos sobre la *visió* i la *missió* de la institució s'argumente el contrari. L'avaluació "té un marcat caràcter assistencialista, que redueix els continguts o l'exigència d'assoliment en lloc de donar cabuda a una altra mena d'avaluacions" (Förster i Núñez, 2018:1). Apreciem que hi haja excepcions valuoses a aquesta situació, però no hem de desconèixer que una oroneta no fa primavera, tal com ratifica la saviesa popular, tan ignorada en la cultura escolar.

Postulem que hem d'acabar amb aquesta tendència nefasta que s'autojustifica inculcant els actors de les seues deficiències, siga pel seu capital cultural, la deficient formació dels mestres, la falta de suport de les famílies, la precarietat dels laboratoris i biblioteca o pel que siga. No postulem que açò que hem afirmat siga inexistent, sinó només que no són les causes del problema sinó els seus efectes, tal com que els i les estudiants aprenen a no aprendre per la manera com se'ls ensenya i demana que aprenguen a l'escola, que correspon a una manera artificiosa i poc eficient de dur-ho a terme. N'hi ha prou amb comparar-ho amb l'aprenentatge informal no escolaritzat de xiquets i xiquetes en moltes parts del món.

"[En Chillihuani, prop del Cuzco] Els xiquets xicotets des dels dos anys aproximadament, sovint es diverteixen comptant tot el que veuen a casa, i també compten les estrelles en el cel nocturn. Diuen que jugar amb números és divertit i, quan van a escola, molts joves saben comptar fins a mil o més i la majoria sap sumar, restar i, fins i tot, multiplicar i dividir. Quan s'observa la rutina diària dels xiquets, es fa evident que les activitats de pasturatge, que comencen a realitzar entre els cinc i els set anys, també els preparen per al pensament matemàtic. Els xiquets han de saber quants i quins dels animals que porten a pasturar pertanyen als seus pares, a un avi, a un oncle o a una tia, i quins formen part de la seua pròpia herència o de la d'un germà. No sols han de "comptar" les seues alpaques, llames i ovelles quan ixen a la pastura i tornen a casa a la nit, sinó que també han de donar compte d'elles quan es congreguen en xicotets grups en diferents parts d'un prat. Han de saber quants animals blancs, marrons, negres o mixtos tenen; quants mascles, femelles i joves; i aproximadament quina edat tenen aquests animals. Els animals d'un ramat no es poden comptar d'un en un, perquè es creu que això els separaria i portaria mala sort" (Bolin, 1969:93) [Traducció personal. Les cursives són meues]

Si bé la veritat és que la majoria dels nostres estudiants són habitants de la ciutat i no realitzen aquestes funcions de pasturatge, tampoc ho fan molts estudiants llauradors. Com siga, aquest argument evadeix el problema, perquè en qualsevol escola es pot aconseguir que els i les estudiants matematitzen els seus contextos i juguen amb

els números. És suficient que els desafiem a descobrir les quantitats, a jugar amb elles sense qualificacions pel mig, a trobar figures geomètriques i a crear relacions entre el que perceben i imaginem. El mateix es pot fer amb tots els altres continguts curriculars, però sense forçar al fet que les explicacions i respostes s'ajusten només a aquesta disciplina en particular ni a les “veritats” científiques o històriques. No oblidem que *estan aprenent* i les equivocacions i confusions els acompanyaran constantment, i que aniran disminuint a mesura que vagen creant criteris per a organitzar les dades i inferir relacions inèdites per a ells i elles, encara que no siga en el context adult. A més, i això és el realment valuós i profundament educatiu, arribarà el moment en què descobrisquen quin és el patró que permet l'autoorganització dels processos i tot se simplificarà de manera notable. Si deixem que esdevinga, no serà estrany escoltar els nostres estudiants baladrejar “*no sabíem que sabíem tant*”.

Què hem de fer i què podem fer!

A escala macro és ineludible desescolaritzar els processos d'ensenyament i d'aprenentatge al més prompte possible i compartir les nostres pràctiques amb els nostres col·legues. Això ajudarà a transformar la cultura de l'establiment escolar i la de la sala de professors en una en què es dialogue més sobre els assoliments dels nostres estudiants i no tant sobre les seues dificultats, perquè en general aquestes converses només les agreugen. Si un/a estudiant no manifestara resultats positius és responsabilitat dels qui li ensenyen i hauran de trobar-li alguna fortalesa en la qual pugui secundar-se (Pierson, 2013), fins i tot encara que no tinga a veure amb el que se li pretén ensenyar. En aquesta cerca és clau el rol dels i de les auxiliars de servici de les escoles que els coneixen de manera diferent del professorat.

S'ha de reduir contundentment tot el contingut curricular almenys fins a un 50%, de tal manera que el bàsic de totes les assignatures s'ensenyi bé i s'apreni amb destresa, desimboltura i mestratge, al mateix temps que els estudiants vagin aconseguint majors nivells d'autonomia que els permetran continuar aprenent el que vulguen i necessiten perquè hauran *après a aprendre* qualsevol que siga el nivell de complexitat i abstracció. Seran capaços de discriminar el rellevant de l'irrellevant, el superflu del transcendent, la palla del blat; també podran conjecturar sense por de fallar, contradir-se o confondre's perquè sabran com poder esmenar l'error, tal com ho fa qualsevol científic/a, artista i persones comunes i corrents en el dia a dia. El més important, també hauran après com demanar l'ajuda que necessiten.

Cap sistema social està totalment tancat als canvis, perquè tots presenten fissures que podem aprofitar amb enginy per a incidir educativament en la formació dels i de les nostres estudiants. Fins i tot durant la dictadura civil militar va ser possible educar i no escolaritzar malgrat tots els riscos que allò implicava. Elogiem aquells/es mestres exemplars que es van atrevir i van poder fer-ho.

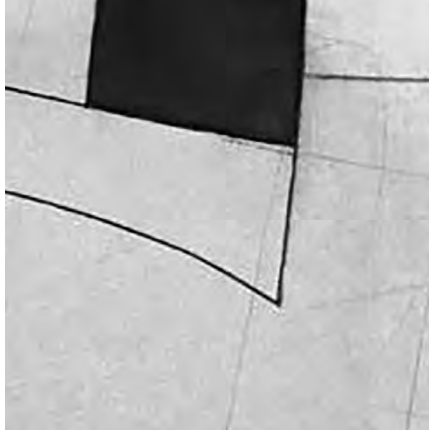
Per a desescolaritzar les nostres perspectives paradigmàtiques dels seus valors i pràctiques pedagògiques hem d'actuar amb autonomia i heteronomia, assumir la nostra responsabilitat amb la dignitat de qui reconeix que en el seu treball, malgrat tindre limitacions i imposar restriccions serioses i conflictives, sempre és possible trobar una clivella per on plantar la llavor i ajudar-la perquè germine. Tampoc hem d'oblidar que amb la nostra actuació només col·laborem fugaçment amb el desenvolupament dels nostres estudiants. Finalment, però no menys important, hem de deixar de culpar els altres, la qual cosa no significa exculpar-los de les seues responsabilitats i de les conseqüències que implica la mala educació.

Referències bibliogràfiques

- ATWELL, B. (2015). "El advenimiento de la noosfera. En PRIMA, F. *Nuevos Paradigmas. Entrevistas*. Málaga: Sirio.
- BOLIN, I. (1969). *Growing Up in a Culture of Respect: Child Rearing in Highland Peru* (Louann Atkins Temple Women & Culture Series) (English Edition) [Kindle iOS version].
- CALVO, C. (2020). "Conjetura desafiante: ¡Freire como mi alumno!" *Voces de la educación*, número Extra 3:141-160. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7601828>
- CALVO, C. (2023). Tránsito desde la ceguera epistemológica hacia la autoorganización de la esperanza (pp. 52-74). En CALVO, C. y C. DORADOR. *La propuesta de la esperanza: una Constitución para un nuevo Chile*. La Serena: Editorial Nueva Mirada.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós.
- EAGLEMAN, D., & BRANDT, A. (2017). *The Runaway Species: How human creativity re-makes the world* (English Edition) [Kindle iOS version]. [APA]
- EDWARDS, V., C. CALVO, A. M., CERDA, M. V. GÓMEZ y G. INOSTROZA. (1995). *El liceo por dentro, estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en Educación Media*. Santiago, Chile, MINEDUC / MECE Media
- FÖRSTER, C.E. y NÚÑEZ, C. (Enero de 2018). ¿Cómo evalúan los aprendizajes los colegios chilenos? Un diagnóstico a partir de los reglamentos de evaluación. CEPPE Policy Briefs, N°18, CEPPE UC.
- LÓPEZ DE MATURANA, S. (2016). *Los buenos profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena, 3ª ed.
- MATURANA, H. y F. Valera. (1988). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del conocimiento humano*. Santiago: Editorial Universitaria.
- PIERSON, R. (2013). *Todo niño necesita un campeón*. TED Talks Education, May 2013. Recuperado de https://www.ted.com/talks/rita_pierson_every_kid_needs_a_champion?language=es#t-18141

TIPPETT, K. (2020). *On Being. Jane Goodall. What It Means to Be Human*. Last Updated August 6, 2020. Recuperado de <https://onbeing.org/programs/jane-goodall-what-it-means-to-be-human/>

WEBB, A. (2020). *Nueve gigantes* (Fuera de colección) [Kindle iOS version].



dialogica

Vull estudiar

Eduardo Cabornero Martínez
Traducció: Rosa Navarro Piquer



“Un mínim de paraules, amb una màxima polivalència fonètica és el punt de partida per a conquerir l’univers vocabular. Eixes paraules, oriündes o del propi univers vocabular de l’alfabetitzat, una vegada transfigurades per la crítica, retornaran en acció transformadora al món. (Paulo Freire. Pedagogia do Oprimido)¹

“Vull estudiar. Ho faig ara o no ho faig, vaig pensar. ‘Me’n vaig perquè vull estudiar’. Vaig parlar amb el meu cap i li vaig dir.” Mery, boliviana de 37 anys, mare d’un xiquet de dos anys, va aconseguir el títol de Secundària per a persones adultes, el d’auxiliar d’infermeria i hui treballa d’auxiliar en un centre de persones majors. Tot després d’una autèntica odissea per a arribar a Espanya.

La teoria sense passar a la pràctica no té sentit. La pràctica sense teoria no deixa de ser un experiment, en el millor dels casos. En Aprenentatge i Educació com en qualsevol aspecte de la vida. Sincerament crec que en Educació no estem en el millor moment, cal col·locar la metodologia en el focus principal d’atenció.

¹ Paulo Freire. *Pedagogia do Oprimido*. Edicoes Afrontamento. 2018. Porto - Portugal. Pag 15.

² Adult Learning and Education. És un terme global utilitzat en la Conferència Internacional de Educació de Adultes (CONFINTEA-VII) auspiciada per la UNESCO que se celebrà en Marrakech en juliol de 2022

³ https://es.wikipedia.org/wiki/Pir%C3%A1mide_de_Maslow. Recomane la versió d'aspectes motivacionals de la Piràmide de Maslow de Dennis Child en "Psicología para Docentes", Kapesluz-bcp, 1975.

⁴ Procuraré utilitzar llenguatge inclusiu. Aquest terme "les i els merys" s'utilitzarà més endavant referint-me a les persones amb característiques similars a Mery, persona real, que des del meu cap són els protagonistes de l'article.



Imatge 1. Piràmide de Maslow: jerarquia de necessitats

(AEA) o ALE² (Adult Learning and Education, en anglés) i per tant al conjunt de la societat.

Mery en la seua afirmació "Vull estudiar" està mantenint ferm el timó de la seua vida cap a on va decidir, fins i tot quan va prendre una altra decisió clau en la seua vida i va creuar l'Atlàntic cap a Europa, cap a Espanya. Cosa que va constituir una autèntica odissea.

Maslow, en la seua piràmide jeràrquica de necessitats, indica diverses d'aquestes necessitats motivacionals, que amb el poc que ja sabem de Mery ens és fàcil identificar en Seguretat, en el treball, recursos...; en Reconeixement, confiança...; I sobretot Autorealització acceptació de fets, resolució de problemes...³

I després de la ferma decisió de Mery, entrem nosaltres, l'Aprentatge i Educació de Persones Adultes (AEA-ALE)¹. I entrem en el lloc de destinació de Mery després de la seua decisió d'estudiar per a aconseguir una vida més digna, amb l'estructura que disposem.

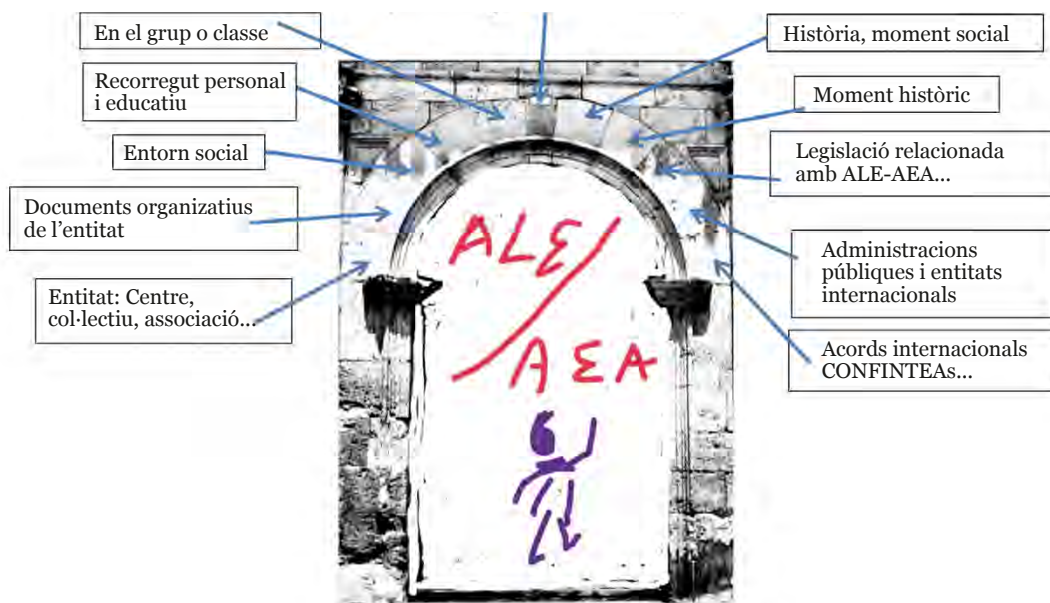
El contacte amb el centre o col·lectiu és vital des del primer moment, pot fer que la persona que va buscant estudiar trobe una sintonia amb el seu desig o, en el pitjor dels casos, la faça desistir. Eixe primer contacte ha de ser molt cuidat pels qui rebem "les i els merys"⁴. Amb els mitjans que comptem hem de facilitar eixa primera trobada, presencial o "en línia" i concretar una entrevista per a conèixer millor la persona i les seues necessitats, també en el cas que el primer contacte haja sigut en línia.

En un arc de mig punt la 'clau', té eixe nom, és la pedra que tanca l'arc dalt del tot, és la que en la pràctica subjecta l'arc i serveix per a unir els dos costats. Aquest element arquitectònic ens servirà per a fer-nos una idea dels elements que componen una acció d'aprenentatge o educativa. Donem una ullada a la imatge 2.

En aquest article revisaré les claus que considere importants en l'aprenentatge de hui. Aprendre és el realment important i eixe aprenentatge ha de tindre en compte els coneixements que ja tenim i posar-los en comú i en pràctica. I, per a mi, la clau és una metodologia activa, crítica i participativa.

D'altra banda, els tres conceptes d'aquest número de Quaderns, *educació permanent*, *ciutadania crítica* i *democràcia radical*, són fonamentals en l'Aprentatge i Educació de les Persones Adultes

Metodologia (Clau del procés educatiu)



- ⁵ Ferrer i Guardia. *La Escuela Moderna*.
⁶ Celestin Freinet. *Técnicas Freinet en la Escuela Moderna*, México D.F: Ed. Siglo XXI. 1973

Imatge 2. ALE (Adult Learning and Education) / AEA (Aprendentatge i Educació d'Adults-es)

Com s'aprecia les influències que cristal·litzen en una actuació educativa són múltiples. Totes les apuntades influeixen en eixes actuacions, totes han d'estar a l'abast de la compressió de la persona que participa en AEA-ALE.

Tots els aspectes que apareixen en la figura de l'arc de mig punt són part de l'Aprendentatge i Educació Adult (AEA), ALE en anglès com ja està apuntat anteriorment. I va ser la iniciativa social la que amb la revolució industrial va donar l'impuls definitiu a aquest AEA, basat en la solidaritat i en la necessitat d'aprendre que també va arrebregar Maslow en la seua piràmide, com queda reflectit en l'aparició de les escoles nocturnes que van impulsar la classe treballadora a la qual acudien treballadors i familiars adults per a saber més, el "Vull estudiar!" de Mery. També van sorgir i són iniciativa social, en cercles religiosos, encara que moltes d'aquestes últimes amb un aire caritatiu.

L'Escola Moderna de Ferrer i Guardia⁵ és un dels exemples que perseguia una formació integral també per a les persones adultes. Un dels materials que utilitzaven

- ⁷ Qualifica-Portugal <https://www.qualifica.gov.pt/#/programaQualifica>
- ⁸ Eduardo Cabornero Martínez. Article 'Al vent' Quaderns d'Educació Continua, juny 2021.
- ⁹ <https://www.uil.unesco.org/es/unesco-instituto>
- ¹⁰ https://www.faea.es/pluginfile.php/8969/mod_resource/content/1/UD%20CONFITEA%20VII.pdf

eren les notícies arreplegades en periòdics⁶, el gremi de treballadores-ors d'impremtes va ser molt important en el desenvolupament educatiu i cultural. Per raons d'espai deixo aquí l'important impuls que van suposar les escoles nocturnes de treballadores-ors en el desenvolupament de l'Aprenentatge Adult. Aquestes iniciatives i mètodes continuen vigents hui, encara que tal vegada no tan estesos com haurien de ser.

Quan Mery, "*les i els merys*", després del primer contacte en el qual es determina el seu nivell acadèmic, (aquest contacte no és un detall menor, seria aconsellable que a Espanya s'establira un programa del tipus del *Qualifica* de Portugal⁷) es troba amb un grup en el qual, posem-nos en el millor dels casos, un professor-a, un monitor-a proposa treballs, sempre és millor proposar que per exemple manar. Treballs a partir dels propis coneixements, competències i perspectives de les persones que componen grup. Aquest grup i les persones que el componen ha de ser el centre de l'acció d'aprenentatge, de l'acció educativa a desenvolupar, tenint en compte les expectatives dels qui componen el grup. Ha de tindre's en compte que en els seus components conflueixen diverses variables: Edat; Lloc de naixement; Llocs de residència durant la seua vida; Experiències educatives; Experiències laborals; Situació familiar; Recorregut i nivell acadèmic; Recorregut i nivell laboral...⁸

I clar, "*les i els merys*" s'incorporen a una associació, centre, col·lectiu... amb les seues pròpies característiques. Un centre que es regeix per la seua pròpia organització. En el cas de centres dependents de les administracions estatals fins i tot per les seues pròpies lleis educatives o de formació cultural. En tot cas en l'àmbit internacional el referent ha de ser la UNESCO i el seu Institut per a l'Aprenentatge al llarg de Tota la Vida⁹ (UIL), amb seu a Hamburg.

L'eix d'actuacions de la UIL d'Hamburg són les conferències que aproximadament cada dècada se celebren. En l'última celebrada a Marràqueix en 2022 vaig tindre la sort de participar i en FAEA publiquem una unitat didàctica per a donar a conèixer els seus objectius i per a fer-los arribar a qualsevol persona participant en activitats d'Aprenentatge i Educació Adult (ALE-AEA)¹⁰. Aquest mètode, elaborar materials, unitats didàctiques, em sembla fonamental per a acostar els qui participen en activitats d'AEA la importància que té en el món l'Aprenentatge i l'Educació d'Adults-es.

En materials com l'anterior es fomenta la participació grupal, una altra clau metodològica important, cadascú ha d'incorporar aspectes de la seua vida, mai s'ha de forçar la participació, cada persona posa en comú el que en eixe moment li sembla. El resultat és molt bo en tot cas, es teixeix grup, es coneixen les persones que componen el grup, treballen juntes i obtenen documents comuns en xicotets grups que després posen en comú en el gran grup i arriben a tindre posicions de tot el grup, respectant sempre les opinions personals. El monitor-a, professor-a facilita el treball i la participació de tots-es, durant tot el procés.

Durant aquest procés apareix per exemple el lloc de naixement i els llocs en els quals han viscut els participants del grup. Si cadascú-una escriu un text curt sobre “el viatge” en el qual van eixir del seu lloc de naixement cap a la seua destinació, encara que siga en la mateixa ciutat el punt d’eixida i arribada, sorgeix un treball molt interessant i d’una gran riquesa. I si finalment s’edita amb els mitjans que es tenen l’aprenentatge es fa propi a partir de les pròpies vivències.

Es pot veure en grup, per exemple, la pel·lícula “El mestre que va prometre la mar”¹¹, dirigida per Patricia Font. És recomanable prèviament seleccionar un text del llibre previ de Francesc Escribano “*Desenterrant el silenci*. Antoni Benaiges. “*El mestre que va prometre la mar*”, editat també en castellà. En pel·lícula i en llibres, hi ha diversos editats d’aquesta experiència.

En tota aquesta proposta, coordinadores-ors, professorat passa amb el seu grup a editar, a fer, cobrant l’aprenentatge una dimensió molt més enllà del consum i la memorització per a un examen, evidentment un procés molt més enriquidor. Tot això, clar, amb qualsevol variació que al professorat, monitors-es se’ls ocorreguen.

Però tornem a “*les i els merys*”. Al grup de classe, de taller o simplement cultural. El tema de les migracions humanes podem tractar-lo de manera interdisciplinària, sí, posant-nos a planificar conjuntament amb el professorat que compon el grup en el cas de l’educació formal. El tema es pot veure des de les Ciències Socials, la Matemàtica, la Lingüística, clar estem parlant de nuclis generadors treballats des de totes les àrees, assignatures, que puguem. Sempre ix una cosa molt interessant. I més important quan tots-es, professorat, monitores-ors també amb el seu procés social participen com a subjectes del grup incorporant el seu recorregut al grup, al treball final.

Sí, es pot! Una cosa així vam realitzar en una sessió en el Seminari de Formació de TAREPA, Institut Paulo Freire d’Espanya, celebrat a Xàtiva el juliol de 2023. En una sessió de vesprada i treballant en xicotets grups amb l’experiència vital, esdeveniments viscuts... per un personatge fictici, però amb dades reals dels components dels grups. Sí que va anar un poc precipitat però el resultat és bo, si després el plasmem en paper i/o en suports més recents millor. El grup tria nom i perfil de gènere, edat, recorregut vital i laboral... I a partir de les seues pròpies experiències completa un perfil que després vam posar en comú amb tots els nostres personatges. I va resultar. Com resulta quan es realitza en qualsevol mena de grup. Es pot dir que relativitzem la nostra visió amb la particular de cadascun dels personatges, es pot fer, ho he fet, amb dades reals, sempre posant en comú de manera voluntària el que cada persona vol aportar. Per exemple, no és el mateix quant a aspectes culturals haver viscut tota la nostra vida amb televisió a casa o que s’haja adherit aquest aparell a la nostra vida quan ja feia un temps que estàvem sense ell. El mateix succeeix amb esdeveniments socials o històrics, com per exemple la Guerra d’Espanya de 1936-39 o més recent l’entrada a la Unió Europea, o més generals l’impacte dels mòbils en la

¹¹ “El maestro que prometió el mar” dirigida per Patricia Font. Hi ha diversos llibres previs i posteriors a la pel·lícula, editats a partir de l’experiència del professor Antoni Benaiges i el seu grup de l’escola pública de Bañuelos de Bureba durant la II República Espanyola https://es.wikipedia.org/wiki/El_maestro_que_prometi%C3%B3_el_mar

nostra vida. I per descomptat amb esdeveniments de les nostres vides personals i laborals.

En la taula que apareix a continuació es reflecteixen les dades obtingudes després d'un treball en grups d'entre tres i cinc persones durant una sessió de treball de mitja hora. Sí, precipitat, però ens dona una idea del que es pot aconseguir amb un treball en un grup constituït durant un curs. Per descomptat tots-es van participar, van aportar, van acordar i van comunicar el seu treball en gran grup que es va anar reflectint en un suport a la sala a la vista de tots-es. Després comentem.

Activitat per grups. Trieu una persona de cada grup que formarem per al proper curs. Procurarem que tots-es els participants del grup complisquen els aspectes i característiques del punt anterior.

Abans 1951	1951 TVE comença les emissions Riuada 1957	1961... 1968 Maig Francés 1969 home en la Lluna	1971... 1975 Mor Franco	1981... 1986 Espanya entra a la Unió Europea	1991... 1991 Dissolució de la URSS	2001... 2004 Atemptat de Madrid 2008 crisi econòmica 2015 Atemptats a París
1949 Naix Tomás a Salamanca	Treballa al camp des dels quatre anys 1956 Es trasllada a Benifaió 1957 Es casa		Resideix a Picassent			2020 Assiteix per primera vegada a l'escola en EFPA (escola d'adults-es)
	1953 Naix Margarita a Alacant		Es trasllada a Villena	Des de 1988 treballa en un centre educatiu		
	1960 Naix Leonardas a Lituania					Té Certificat d'Estudis És operària en una fàbrica d'Arcas Vol aprendre llengües oficials en la Comunitat Valenciana Desitja tornar al seu país
		1966 Naix Pepito a Benifaió		Encarregat de magatzem		
		1968 Naix Olga a Nimes (França)	1974 El seu marit aconsegueix treball en la Ford i es traslladen a Almussafes	1982 es trasllada a Almussafes		Vol aconseguir el títol de secundària, té el títol de Graduat Escolar Treballa en la neteja, cura de majors i en el camp
			1974 Naix Lucrecia a Gandia			Ha viscut a Gandia i Girona Té Graduat Escolar, vol aconseguir el títol de Graduat Secundària i millorar laboralment Caixera de supermercat Divorciada amb dos xiquets adolescents

És important que els components del grup participen en l'elecció de temes a desenvolupar i estudiar i que aquests siguin socialment actuals i d'interès. Les enquestes de població sobre temes que ens preocupen són un indicador, però gens comparable amb el que opinem els components dels grups. El tema de les migracions sempre ix en els recorreguts vitals, tots-es som migrants o hem tingut a algú pròxim que ho ha sigut i amb quasi tota seguretat ix en treballs com l'anterior. Un altre dels treballs, fins i tot complementant l'exposat abans, pot consistir a realitzar un arbre genealògic de tres generacions comptades des de cadascú-una de nosaltres, les nostres mares-pares, avis-es i nosaltres mateixos, en el qual aparega reflectit, a més d'any de naixement, recorreguts laborals i llocs de residència. Sempre a més del llistat de dades convé que, després cadascú-una, el redacte. Els textos i la seua realització són fonamentals en la conformació de cadascú-una. En el Taller de Literatura, Cinema i Escriptura treballem tenint en compte tot l'apuntat en aquest article. El nostre primer títol "Obaba"¹² ens va servir per a conèixer-nos des del començament.

A més a més, l'entitat, siga associació, centre educatiu o cultural, ha d'estar atenta no sols a les lleis, documents, directrius en general en què desenvolupa les seues activitats, també a les internacionals. I com ja he dit les faça arribar i conèixer a monitores-ors, professorat i participants en cadascun dels grups. I no exclusivament educatives o culturals. La Declaració Universal dels Drets Humans és el referent fonamental¹³ i molt important també en aquest aspecte l'article 14 "Dret a l'Educació" de la Carta dels Drets Fonamentals de la Unió Europea¹⁴.

¹² "Obaba" pel·lícula de Montxo Armendariz a partir del relat "Jóvenes y verdes" que apareix en el llibre "Obabakoak" de Bernardo Atxaga, aquest es llig abans en els nostres grupo

¹³ Declaració Universal dels Drets Humans <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

¹⁴ <https://fra.europa.eu/es/eu-charter/article/14-derecho-la-educacion>



¹⁵ Eduardo Cabornero Martínez. *Quaderns d'Educació Continua*, 49, juny 2023. Article "Educació al llarg de la vida a Vallecas"

¹⁶ Eduardo Cabornero Martínez. "Estabamos personas de todo tipo", Tema del Mes de Cuadernos de Pedagogía, n° 551, marzo 2024.

¹⁷ <https://es.wikipedia.org/wiki/Lucy>

En l'article de la revista de Quaderns 49¹⁵ publicada el juny de 2023 apareixen algunes de les pràctiques educatives que, recomane, des de la meua experiència, amb sentit de treball actiu, crític i participatiu.

La riquesa que constitueix cadascun dels grups d'Aprenentatge i Educació Adult (ALE-AEA) és palesa. La confluència de tan diversos perfils d'edat, llocs de naixement, recorreguts vitals en totes les seues característiques, objectius per a integrar-se en l'activitat buscada... fan d'ells el lloc més plural i enriquidor que ens podem trobar en les nostres societats. Cal aprofitar-ho per a créixer com a persona cadascú-una de nosaltres¹⁶. Desenvolupant i donant suport a un món realment democràtic des de l'arrel, en el qual la participació horitzontal siga el referent de referència i no el consum com és en les actuals democràcies liberals com la que vivim a Espanya. Assegurant l'educació, sanitat i benestar bàsic per a totes i tots i no sols per als pispes i privilegiats per herències econòmiques.

A la foto, realitzada en el Museu Arqueològic Nacional, estem envoltant a "Lucy"¹⁷, bé a una reproducció del seu esquelet, un grup de primer cicle de secundària per a adultes i adults, persones de tres continents, Amèrica, Àfrica i Europa, és freqüent que en els grups d'AEA-ALE estiguen representats quatre continents, d'Àsia sol haver-hi participants en els grups. Oceania és menys freqüent. A la foto, de fa uns anys, estem persones de set nacionalitats. Mery està a la gatzoneta entre el company amb cadira de rodes i el de la samarreta roja. Les persones amb discapacitat o diversitat funcional són unes més en els grups, encara que és cert que no hi ha recursos educatius específics per a ells-es en educació de persones adultes, les administracions haurien de contemplar això. Ara se'ns remet als generals de la societat, sovint desbordats, però el món educatiu adult requereix suports específics.

Repetisc, no hi ha un altre àmbit en les nostres societats més plural i enriquidor que els grups d'AEA-ALE. És responsabilitat de monitores-ors, professorat... aprofitar-lo.

L'Aprenentatge i Educació d'Adultes i Adults és un tot complex, m'agrada comparar-lo amb el clima meteorològic, són moltes les circumstàncies, meteors, característiques geogràfiques que cristal·litzen en un determinat clima en el moment i lloc que estigues llegint açò. D'igual manera són molts els components que determinen cada actuació d'AEA-ALE. Així que cadascú, segons les seues possibilitats, a lluitar dia a dia, grup a grup, estament a estament perquè tinguem el millor aprenentatge i educació de persones adultes que redundarà en una millor qualitat de vida.

Mans a la feina

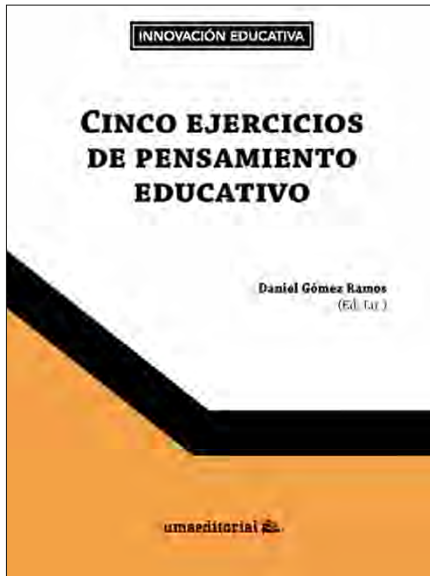
Salut!

llibres

Cinc exercicis de pensament educatiu. Gómez Ramos, Daniel. umaeditorial, col·lecció Innovació Educativa, 2023

Analia E. Leite Méndez¹

Traducció: Rosa Navarro Piquer



L'obra de Daniel Gómez Ramos ens obri una possibilitat, una finestra per a mirar, escodrinyar i re-visar alguns conceptes fonamentals de l'educació i les seues implicacions per a la formació. Aquests conceptes-fars: la pràctica com a experiència, els sentits del sentit pedagògic, el valor de la teoria, els gestos d'estudiar i la cura en la relació; constitueixen una desafiadora brúixola per a caminar des d'una lent filosòfica cap a altres direccions. Direccions que requereixen un "exercici" del pensament, tal com ell l'anomena: "cinc exercicis" que ens porten a pre-

guntar-nos sobre els sentits, contrasentits, usos, abusos i hegemònies discursives i pràctiques pedagògiques que modelen, delimiten i obstaculitzen el quefer educatiu. Des de les seues paraules:

Una cosa és formar-se com a educador en relació a una manera de saber que organitza un marc d'interpretació, i una altra és formar-se com un educador que, quan pensa, posa en risc l'organització matei-

¹ Professora del Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universidad de Málaga.

xa del marc. D'aquí ve que el pensament filosòfic en qüestió afavorisca l'emancipació dels modes de saber legitimats per un règim de veritat instituit (p.17)

L'autor ens convida a pensar de manera crítica i des d'un altre lloc -el dubte, la interrogació, la incomoditat-, acompanyat de múltiples veus del camp de l'antropologia, sociologia, pedagogia, psicologia, filosofia, etc., en un intent d'obrir espais de diàleg amb diverses idees que s'allunyen de la mera reproducció tecnocràtica i de l'acceptació d'una realitat pre-configurada i pre-establida. Com ell mateix ho planteja: “pensar és crear l'estranyament dels valors difosos institucionalment... pensar suposa un treball de valoració existencial de l'ordre normatiu...” (p.18), la qual cosa ens porta a posar en joc, raó, emoció i cos en un intent d'evitar la fragmentació, la rigidesa i inflexibilitat del pensament educatiu. Posar en primer pla la realitat de l'aula i de les institucions educatives fora del que ha de ser o del que hauria de ser sinó des del que és quant al que succeeix, el que es posa en marxa, l'acció o el present de l'acció. Des de la pràctica com a experiència i l'experiència com a coneixement, deixar-nos tocar, deixar-nos afectar per allò que succeeix, que ens succeeix i no sempre tenen un valor de coneixement i de veritat. **Primer exercici que ens proposa l'autor.** En aquest sentit les paraules de l'autor em porten a Freire (1976) i a hooks (2021) quan diu:

L'emancipació com a desubjecció succeeix en el precís moment en què creuem els límits del que pot ser pensat... en l'instant en què unes certes interrogacions posen en risc els esquemes d'intel·ligibilitat donats (p.19)

Aquesta emancipació personal, col·lectiva, pedagògica com esmenta en diferents moments de la seua obra constitueix un gir disruptiu a les formes de pensar habituals i de les quals no podem desprendre'ns perquè justament marquen a foc els nostres marcs per a mirar, per a fer, per a no fer, per a viure, ensenyar i aprendre. Des de la interpel·lació, el qüestionament i tornar a “mirar” una vegada i una altra comença el treball de desmuntar, esbossar idees, enfrontar unes idees amb unes altres trencant els marcs apresos i gravats en un format únic que no dona peu per a transvasar, canviar, traslladar, modificar des d'altres modes i així negar possibilitats de transformació. Lluitar per l'emancipació del pensament i l'acció pedagògica és una proposta necessària, que pot generar por i incertesa, però també ens acostar a unes altres formes de treballar i recuperar el sentit del pedagògic des de l'obertura cap a múltiples sentits, alguns sense explorar encara, com l'experiència i el coneixement mateix. Així, “quan el subjecte es posiciona com a subjecte d'experiència es torna capaç de captar i revelar les qüestions” (p.25) ja que “educar no es deixa mai reduir a una mera qüestió tècnica. Educar ens concerneix personalment, és a dir no eduquem dissociats dels qui som” (p.50)

I aquesta dissociació, per què ocorre, per què ens ocorre? Eduquem des del que som, però aquest soc i aquest som pedagògic sempre està en tensió per la cerca de sentit. “Donar sentit pot descriure's com fer llaç o enllaçar un esdeveniment amb un altre, l'experiència amb el llenguatge, sentir amb pensar o dir amb la idea” (p.51) La nostra tasca educativa està fragmentada, dividida i estirada des de posicions diferents, contràries, algunes dominants, unes altres no, però en el fons sabem i sentim que aquests camins menys transitats ens permeten recuperar els sentits pedagògics perduts. Perduts per la tecnocràcia, perduts per un discurs expert buit, perduts per les tendències consumistes que reforcem i portem quasi a l'infinit, perduts en l'homogeneïtat i uni-

formitat com a valor a ressaltar, perduts per la por i la inseguretat que provoca el fracàs. Fracàs establert, mesurat i delimitat. Com molt bé ho expressa l'autor:

Quan es perd la diferència, la vida s'empobreix i la realitat es torna unidimensional, com un pla prim, totalment superficial; l'acció de diferenciar (-se) és el que fa que l'experiència d'estar en el món siga més rica, més profunda (p.51).

El segon exercici del pensament és la pregunta pel sentit del quefer pedagògic que ens porta a qüestionar tot el viscut, sense perdre de vista que la diferència és la possibilitat de la trobada. Trobada amb l'altre, l'altra, amb una mateixa i amb la mateixa humanitat.

L'autor ens porta a posar en diàleg: el treball docent, investigatiu i comunitari, així com la dimensió social present en l'experiència de tots i totes i reconèixer que "l'important en la investigació educativa és dubtar del propi punt de vista i posar-lo en joc fins a la pròpia mirada a l'autoritat del món i no el món a l'autoritat de la pròpia mirada" (p.37). Ens convida a conversar "a través de les situacions viscudes i no sobre elles" (p.31). En aquest sentit torne a la perspectiva dialògica de Freire que ens travessa, ens acosta a mirar el món, a crear mons, des de l'experiència amb els i les altres, des de la relació i en relació amb els subjectes. En paraules de l'autor "la realitat com a lloc de presència" (p.29).

Així arribem al tercer exercici del pensament: el valor de la teoria. L'autor recupera tradicions filosòfiques, epistemològiques, artístiques i fenomenològiques per a desgranar els significats de la teoria, recuperant les nocions de contemplació, sorpresa, admiració, distància enfront de... "pensar és detindre la lògica extensiva, pròpia de la mentalitat utilitària i consumista, i obrir-nos a l'experiència de la intensitat en la qual ens involucrem íntimament en una cosa estranya a nosaltres mateixos" (p.77) i en aquest espai és possible la teoria, trencant amb la forma habitual de relacionar-nos amb el món des de l'acumulació de sabers, informació i destreses. La posició contemplativa és una condició per a enfrontar-nos al món, per a acostar-nos i allunyar-nos en un mateix moviment cap a la comprensió. La teoria com una manera de mirar que suspèn el juí per a rebre les afectacions que causen les coses en el cos (p.80) Des d'aquestes idees la teoria cobra un valor diferent del que habitualment estem acostumats des de l'acadèmia com a valor de comprovació o corroboració que la realitat es comporta d'una determinada forma. Només pot haver-hi estudi, investigació i, en conseqüència, teoria en la mesura que estiga exclòs de tot fi immediat... justament l'oposat succeeix amb el tecnicisme propi de les ciències especialitzades dels experts la naturalesa dels quals resideix a satisfer necessitats i objectius per al progrés d'una societat, d'una empresa, d'un futur (p.82). Com pensar la teoria, l'estudi, separat del seu caràcter instrumental, ja que com planteja l'autor la contemplació és un mode de considerar el món teòricament. En l'experiència de la sorpresa ens mostra l'autor la relació que existeix entre el veure de la teoria (això que anomenem contemplar) i raonar amb paraules del logo (això que anomenem pensar). Tensió que no pot resoldre's de manera definitiva però que està en la base, en l'origen de l'acte de conèixer. Aquesta tornada al pensament filosòfic ens porta a qüestionar el sentit o els sentits de la teoria en els processos de formació. La teoria com una cosa buida, instrumental i amb un caràcter d'aplicació que també és qüestionable perquè ens obliga a escindir la pràctica de la teoria i a dirigir la tasca pedagògica quant a primer la teoria i després la pràctica quan aquesta dicotomia falsa i perillosa ens allunya de la possibilitat de comprensió de la realitat.

Entrem en **el quart exercici que va recuperant i nodrint-se dels altres i l'autor el denomina els gestos d'estudiar** i per a entrar en aquest exercici recuperem les seues idees textuais:

Estudiar un full o unes paraules implica separar-les dels usos assignats per una societat. En la mesura en què alguna cosa ha sigut alliberada pot ser tractada com a objecte de pràctica i d'exercici. Dit d'una altra manera, alguna cosa només pot tornar-se present i interessant per a algú mentre ha sigut desvinculada de tota funció. Si l'ús de la cosa està conclòs, no hi ha espai perquè es desperte per ella una preocupació genuïna... Estudiar ens exposa a l'alié i estrany del món que ens introdueix en un viatge cap a un lloc per endavant insospitat: no sabem el que aprendrem (p.107).

La profunditat del que planteja l'autor ens indueix a mirar què hi ha al nostre voltant quant als significats de l'estudi i d'estudiar. Estudiar és memoritzar, estudiar és llegir i memoritzar el que l'altre o l'altra diu que cal estudiar o perquè formarà part d'un examen. Els sentits de l'estudi com una tasca avorrida, allunyada de la realitat, obligatòria en alguns casos i condicionada per la interpretació d'altres ens enfronta amb un exercici del pensament educatiu urgent per a avançar en processos emancipatoris que ens impulsen més enllà de l'utilitarisme pedagògic.

L'últim exercici que ens proposa l'autor **té a veure amb la cura en la relació**, exercici ètic que està en la base de la humanitat i que la voràgine pedagògica en la qual estem immerses ens està allunyant del que dona sentit al nostre treball: el vincle, el fil que ens uneix i que provoca les condicions d'aprendre, d'ensenyar, d'ésser, d'actuar. Així “és en la relació amb els altres on s'aprén la fractura de la suficiència en nosaltres mateixos i, alhora, és la possibilitat d'aquest contacte la que resguarda la nostra fragilitat” (p.129). Com cuidem les relacions, des d'on les generem i les creem, com les mantenim i defenem ja que tot acte de coneixement és un acte de relació i ens compromet amb la cura de tots i totes.

Arribem al final dels cinc exercicis del pensament educatiu que, Daniel Gómez Ramos, ens proposa en la seua obra per a tancar amb un epíleg més que provocador: **Pensar la pedagogia filosòficament**. Ens diu que “és impossible fer consistir una experiència de pensament quan la pedagogia és capturada per la producció i mesurament de resultats previsibles” (p.147).

La lectura d'aquesta obra és imprescindible per a retrobar-se amb moltes de les preguntes que com a docents i investigadors ens fem diàriament, a vegades les oblidem i seguim, però la profunditat d'aquest text, la recuperació de clàssics i clàssiques del pensament filosòfic provoquen una gran incomoditat que és d'agrair per a poder continuar i reconèixer altres fonts així com re-mirar el pensament educatiu. En aquest sentit entaule diàleg amb Freire, hooks i Gómez Ramos en forma de preguntes i reflexions:

És possible l'emancipació com a subjectes subjectats a una lògica mercantilista, opressora, capitalista i patriarcal?

El sentit de l'experiència és el que menys sentit té en els processos educatius, però la teoria com a mer artefacte de veritats absolutes cobreix tot l'espai pedagògic. Com revertim aquestes paradoxes?

Una pedagogia compromesa pot donar cabuda al qüestionament del que s'estableix?

Com plantegem en un altre moment i com a reflexió final:

El coneixement, com a interpretació del món i de l'acció humana, està vinculat amb l'experiència i amb la praxi, tant individual com col·lectiva. En educació, per contra, es tendeix a situar-lo en l'autoritat do-

cent o, encara més, en la d'agents externs, transformant aquest coneixement en mera informació. El diàleg entre diferents experiències, també les externes, des de la crítica, el respecte, la complexitat i l'horitzontalitat és el camí per a generar processos de reconstrucció que avancen a un relat «altre» de món, que permeti la seua transformació (Rivas, et al.,2023, p.134).

Referències bibliogràfiques

FREIRE, P. (1976) Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI editores.

HOOKS, b. (2021) Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad. Capitán Swing Libros.

RIVAS FLORES, J. I., CALVO LEÓN, P., LEITE MÉNDEZ, A. E., & FERNÁNDEZ TORRES, P. (2023). La colonización de la formación del profesorado. A la conquista del alma docente. Revista Española de Educación Comparada, (43), 121-136.

[HTTPS://DOI.ORG/10.5944/REEC.43.2023.37283](https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.37283)


Paulo Freire
INSTITUTE

PORTADA TIENDA

SENDAS & TRAVESÍAS



PRÁCTICA DE LA PRÁCTICA
€ 18,72



EL PENSAMIENTO DE LA EXPERIENCIA
€ 18,72



DAVID Y GOLIAT. LA PRIMAVERA DE LAS ECONOMÍAS DIVERSAS.
€ 18,72



APRENDIENDO CON PERSONAS ADULTAS
€ 18,72

Instituto Paulo Freire de España

Avda. de Garmón 78
46100 Xàtiva

NUESTRAS WEBS

www.institutpaulofreire.com
www.institutpaulofreire.com

© 2018 Institut Paulo Freire de Espanya

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

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 contínua**, 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

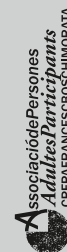
Domiciliació bancària

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 Permanenta
de l'Educació Permanent d'Adults





INSTITUTO
Paulo Freire



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
- Q52. Educació permanent, ciutadania crítica i democràcia radical



AJUNTAMENT DE
LA POBLA DE FARNALS

direu: no ha aportat res, com no siguen certes amenitats de catre,
però jo us assegure, solemnes fills de mala mare, que deixaré
un senyal molt amarg i perdurable en la nostra literatura: aquell
que clama contra l'excés del poder i deixa
inermes la criatura, sota els turments de l'exili.
aneu a mamar tots!



Cent d'Estellés
1924-2024