

Q₅₃



escoles democràtiques, ciutadania apoderada i novació educativa



Quaderns d'Educació Contínua

escoles democràtiques, ciutadania apoderada i novació educativa

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 Osa (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 53

Estiu 2025 • 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 i ritmes**

Autor: **gap**

Tècnica: *collage*

Dimensions: *21x21 cm*

Any: *2025*

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

Pedagogia de les escoles: entre l'heteronomia i l'autogovern democràtic

Licínio C. Lima • 5

El currículum com a reflex de la vida: l'art de la documentació

Isabel Carrillo Flores • 16

continua

L'educació com a teràpia per a una ciutadania sospitosament malalta

Anna Gómez i Mundó • 25

persones, territoris i experiències

Educació per a la (re)evolució. De l'escola bancària a l'escola alliberadora i llibertària

Josep Callís i Franco • 35

¿Manca d'adulthood o absència de joventut? Repensant l'acompanyament a joves

Sara Ortega i Caterina Ponte • 44

Educació democràtica i empoderament ciutadà

Olga Franco Franco • 50

investigació

Les insurreccions pedagògiques. Construint els moviments educatius del segle XXI

Marco Raúl Mejía J. • 61

arxiu

Moviments de renovació pedagògica i escoles democràtiques (La democràcia a l'escola i els moviments de renovació pedagògica)

Julio Rogero Anaya • 77

llibres

Desde abajo. Aprendizaje en los movimientos de las economías diferentes. Antonia De Vita. Publicacions de l'Instituto Paulo Freire

Dolors Monferrer Ferrando • 91

Desde abajo. Aprendizaje en los movimientos de las economías diferentes. Antonia De Vita. Publicacions de l'Instituto Paulo Freire

Tomás R. Villasante • 93

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.

Les escoles de la llibertat, reals i viables, haurien d'haver-ne emergit, endins i afores dels processos educatius, socioculturals, econòmics, sexuals, alimentaris, etc. per tal de reconstruir, reconvertir i recombinar unes institucionalitats instituent antagonistes, malgrat que les diverses forma-Estat –des de l'antiga URSS fins a l'actual Xina passant per qualsevol de les intervencions d'Estat social, les vagament 'socialistes'...– sempre han neutralitzat i/o desorganitzat qualsevol fenomen de novació educativa –potser la circumstància històrica més assenyalada seria la II República a l'estat espanyol i la brutal aniquilació de la majoria de les i dels mestres–, que suscita i requereix teixir alhora unes escoles democràtiques i una ciutadania plural en procés i/o marxa cap el seu apoderament tan conscient com inconscient.

Tanmateix la multitud d'iniciatives ancorades en aquest triple eix-i-vector d'un aprenentatge-educació, mutual i recíproc, dialògic i emancipatori, amorós i sororal, generós i ecològic... que han estat co-efectuades cooperativament en l'arc temporal 1975-2025, la majoria d'elles, poc a poc, han perdut intensitat i densitat i amplitud; d'altres han bescanviat la seua unitat tàctica-estratègica per un possibilisme in-novador, que busca i requereix de la intervenció, absolutament instrumentalitzat, educativament conservador, socialment opressor de les classes subalternes i amb una institucionalitat falsa i profundament reaccionària que, entre d'altres qüestions, ha desplaçat la llibertat i la democràcia fora dels dispositius d'aprenentatge i ha instaurat, certament, la tornada d'un imperiós elitisme, pragmàtic, essencialista i autoritari, sense cap mediació o amb una mediació tecnològica innervada per uns tercers de fora de les escoles que bàsicament manipula, esbiaixa, sotmet, domina... i, a la vegaada, realitza una selecció política autoritària i totalitària, quasi caníbal, dels currículums.

Les escoles democràtiques de la llibertat, uns espais-temps recreats per les dones i els homes no sols per a l'educació, la formació, la relació... sinó sobretot per l'aprenentatge de la reciprocitat humana que impulsa viure i conviure, curar i donar; de la mutualitat i de la sororitat vivent que impulsa a ajudar, cooperar i coefectuar de manera eco-responsable... dons i/o presents que, senzillament circulen en cercle i sempre fan brollar les persones educadores en-

dins de les persones educandes, com arrels enlairades, com a fruites soterrades, com a flors nocturnes... aprenent en cooperació i en transformació, per humil amor al món, per audaç amor a la terra, per senzill amor a nosaltres i a la resta d'éssers vivents... en una tardana aliança i en un nou pacte de reciprocitat, convivialitat i sororitat per la novació del món i pel des-aprenentatge dels nostres privilegis humans i co-construir la nostra vida una manera altra.

Les portes d'aquestes escoles de vida, llibertat i perspectiva-dinàmica zoe/geo/tecnològica –com senyala Rosi Braidotti *'la zoe com a força que depassa les perspectives antropocèntriques i les perspectives humanistes, ofereix recursos per resistir les reterritorialitzacions del capitalisme avançat'*– són sempre obertes i operen incessantment en una vasta i espiritual acció d'empara i de cultiu cultural i polític, afectiu i ecològic... de la maduresa, sempre en relació cabdal amb les altres, i posant límits a la barbàrie que ens envesteix i, alhora, nodreix els anhels i les ànsies de llibertat, de democràcia, de cura i ajuda mútua... Fent i pensant dialògicament i pràctica les bones maneres de viure i conviure, esdevenint les persones educadores i educandes testimoniats vius de la vida més enllà de programes-projectes-processos, plenament encarnats d'un fecund compromís i d'una pertinaça confiança amb les altres éssers vivents i amb el món. Puix com afirmà Theodor W. Adorno *'el pathos de l'escola, la seva gravetat moral, radica avui en el fet que, en el marc d'allò que hi ha, és l'única que pot treballar de manera immediata, si en pren consciència, en el sentit de suprimir la barbàrie de la humanitat'*

Des d'aquesta perspectiva una ciutadania apoderada para l'orella, posa el cos, lliura atenció i cura a les coses del món i dels éssers vivents, dins i fora de les escoles de llibertat i de democràcia, populars i partisans, propiciant aquestes accions al seu si i, aquestes institucions-obres-dispositius que són les escoles, haurien de ser al llarg de tota la vida i de totes les edats, encomanant fets i pensaments, pràcticament enfilats i amorosament teixits, doncs com va escriure Paulo Freire *"... l'aprenentatge de l'assumpció del subjecte és incompatible amb l'ensinistrament pragmàtic o amb l'elitisme autoritari dels que es creuen amos de la veritat i del saber articulat"*.



Pedagogia de les escoles: entre l'heteronomia i l'autogovern democràtic¹

Licínio C. Lima²

Traducció: Vicent Berenguer i Micó



Introducció

S'invoca el concepte de “pedagogia de l'autonomia”, desenvolupat per Paulo Freire (1996), a partir del títol del seu darrer llibre, publicat un any abans de la seua mort. A partir d'ell, s'entén, en aquest assaig, *la pedagogia escolar* com la possible expressió d'una pedagogia democràtica i d'autonomia, com una construcció de dalt a baix, o de les perifèries al centre polític i administratiu, que podria, a més a més, ser la base d'una escola democràtica i d'una política i administració participatives, com també d'una nova forma de planificació: una planificació ascendent, ja en pràctica, juntament amb els pressupostos participatius, a grans ciutats del món.

La pedagogia de les escoles i els centres educatius fa referència al lloc on els actors educatius interactuen socialment, buscant una expressió possible, i necessàriament diversa, dels seus marges d'autonomia relativa, enfrontant-se als tradicionals obstacles de la centralització de l'educació i del govern heterò-

¹ Aquest treball està finançat pel CIED-Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho., projectes UIDB/01661/2020 i UIDP/01661/2020, a través de fons nacionals de FCT/MCTES-PT.

² Professor emèrit de la Universitat de Minho – Institut d'Educació. Membre del Centre de Recerca en Educació (CIED-UMinho). Campus de Gualtar. 4710-057 Braga, Portugal.

nom de les escoles, per l'acció dels governs nacionals, regionals o locals. Les tensions que en resulten, s'hi argumenta, exigeixen que no hi ha prou amb parlar, o fins i tot legislar, sobre autonomia, perquè la pedagogia *a l'escola* i *de l'escola* tinga expressió.

En el primer cas, la concreció d'una pedagogia de l'autonomia exigeix una autonomia per a la pedagogia, és a dir, per a l'àmbit pedagògic, en el sentit que qualsevol projecte educatiu, pedagògic, didàctic, que pretenga afirmar-se com a autònom i al servei de l'autonomia de l'alumnat, requereix també l'autonomia dels centres i del professorat. No és possible impulsar una pedagogia de l'autonomia sense buscar promoure i garantir les condicions polítiques i organitzatives d'autonomia d'aquesta pedagogia. He parlat, d'una manera aparentment pleonàstica, d'una *autonomia de la pedagogia de l'autonomia* (Lima, 1999), perquè tota la resta redundarà en concepcions insulars i atomitzades de l'autonomia, en discursos buits, o en el que es podria anomenar, utilitzant un oxímoron, una *autonomia heterogovernada*. És a dir, una autonomia aparent, fictícia, en la majoria dels casos de caràcter tècnic i operatiu, d'execució subordinada de les polítiques, de les directrius i fins i tot de les normes procedimentals definides per altres, i per tant heterònomes. En aquest cas, es tracta d'una autonomia de baixa intensitat, instrumental, més executiva que no decisòria, que estableix una distància considerable entre *la concepció* (pròpia del departament que pensa) i *l'execució* (més típica d'un tipus de divisions locals del departament pensant), entre la decisió centralitzada de mesures pedagògiques i les respectives ordres formals, tot arribant a detalls didàctics i procedimentals, i la seua operativització en cada context escolar concret, i per això únic, el qual sempre ofereix resistència a l'estandardització. Perquè més enllà de certs límits, l'estandardització pedagògica redunda en una dominació racional-legal (Weber, 1964), en una pedagogia burocràtica, que, com va assenyalar Michel Lobrot (1973), impedeix l'emergència d'una pedagogia institucional, és a dir, una pedagogia de les escoles, amb expressions úniques en cada escola, moderant l'horror al buit per part del poder instituït, en comptes de trencar l'espai instituït, tot contrariant la desprofessionalització i la proletarització dels educadors professionals, al cap i a la fi veritables especialistes *de i en* educació, malgrat la seua contrastada condició de subordinats administratius, dispersos per les perifèries del sistema escolar.

Ara bé, l'alternativa és no abandonar l'escola pública, estatal, consagrada en les constitucions democràtiques, a favor d'un tipus d'autonomia mercantil i d'una descentralització per al mercat. Més bé és exigir que l'Estat complisca amb les seues obligacions constitucionals de manera democràtica, observant el principi constitucional de la participació dels altres en la gestió democràtica dels centres educatius, pel que fa al seu autogovern, especialment en matèria educativa i pedagògica, qüestions en què l'Estat i l'Administració no poden substituir els educadors professionals.

Mínims democràtics, màxims tecnocràtics?

La democratització de les escoles i del seu govern, fins i tot després de la revolució democràtica portuguesa de 1974 (així com les posteriors transicions a la democràcia a Espanya i al Brasil), s'ha mostrat especialment difícil d'aconseguir, quan la provatura d'autogestió que es va fer per iniciativa de les escoles, entre 1974 i 1976 (Lima, 2024), va arribar a superposar el retorn del poder al centre polític i administratiu i la reconstrucció del vell paradigma centralitzador, una variant estructural. Això es va ocórrer fins i tot després de l'aparició, a mitjans de la dècada dels anys vuitanta, dels discursos sobre la comunitat educativa i el projecte educatiu, la descentralització de l'educació i l'autonomia escolar, i més tard sobre l'escola com a centre de les polítiques educatives.

Al contrari del que afirma el legislador, els especialistes en educació, que són educadors professionals, no els afecta només l'execució perfecta i integral, o com a molt de la recerca d'una adaptació localitzada, de les grans mesures de la política educativa, d'organització i de presa de decisions pedagògiques. Una pretesa autonomia d'aquest tipus, heterogovernada, per molt que hiperbòlicament ocupe els discursos polítics i educatius, prometent-ne l'expansió, no rescatarà els mestres i els educadors de la seua condició d'actors subordinats, objectes de desconfiança sistemàtica i, per això, cada vegada més escorcollats i vigilats en l'exercici de les seues pràctiques educatives i pedagògico-didàctiques. En el qual no són només els especialistes, sinó els especialistes en un context socioeducatiu concret, en contacte directe i permanent amb l'alumnat i les comunitats. I, tanmateix, aixafats per verdaderes màquines d'administrar l'educació (Lima, 2021), les plataformes electròniques, les decisions algorítmiques i, prompte, la intel·ligència artificial, entre altres instruments de vigilància i control a distància, però amb el potencial intrusiu de la gran proximitat.

Circumstàncies en què també els directors, encara més que avui, seran transformats en baules d'enllaç entre el centre i les perifèries del sistema escolar, representant cada vegada més l'administració central i cada vegada menys cada escola o centre educatiu, segons la descripció clàssica que se'n fa al llibre publicat als EUA, l'any 1990, sobre els pretesos avantatges del mercat i de *la Nova Gestió Pública* en l'educació. Els autors d'aquest treball, John Chubb i Terry Moe (1990: 56) van escriure: "En el sector públic, el director és un buròcrata amb responsabilitat de supervisió davant una agència pública. La major part de les decisions polítiques importants ja han estat preses per les autoritats; aquestes defineixen els objectius i s'espera que el director els gestione".

La gestió escolar seria cada vegada més empresarial, eficaç, eficient i competitiva, tal com ensenyen les doctrines de la *Nova Gestió Pública* i la *Nova Governança*. D'ací resulta una gestió que sent escolar seria, contradictòriament, cada vegada menys educativa i pedagògica, oblidant que el verb gestionar és un verb transitiu: qui

gestiona, sempre gestiona algú o alguna cosa. Creure que un bon director d'escola pot ser un bon gestor sense saber d'educació i pedagogia, porta a una pretesa teoria general de l'administració, que històricament ha demostrat ser un error en tots els àmbits, una equivocació, des del taylorisme i el fayolisme de principis del segle XX. L'organització i la gestió pedagògica de les escoles són el centre del que hem anomenat administració escolar, o administració educativa, des de fa més d'un segle. Mai no hi ha hagut, de fet, una teoria de l'administració pròpiament general (i quan se n'ha parlat d'ella, aquesta sempre va ser d'origen industrial i empresarial, mai general), l'aplicació de la qual a les escoles podria redundar en una administració escolar. Però aquesta racionalitat tecnocràtica, basada en la idea de l'empresa com un arquetip institucional, legítim i superior en termes de racionalitat, està en bona part en l'origen del que Colin Crouch (2004) ha anomenat postdemocràcia. La democràcia, però, requereix un sistema policèntric, amb pesos i contrapesos, no sols entre el govern i les escoles, sinó també dins de les escoles i els centres educatius.

Qualitat, excel·lència, bones pràctiques, evidència, emprenedoria, ocupabilitat, meritocràcia, capital humà, són només alguns exemples de la nova parla que marca els temps de la postpedagogia que, paradoxalment, ja deixa algunes empremtes en la pedagogia de les escoles. O que, en el millor dels casos, es refereix a una pedagogia emprenedora i en contra de l'altra, assumint com a signe més clar la ruptura amb el concepte d'educació, en particular amb una educació democràtica i com a procés d'humanització de l'ésser humà.

La "societat totalment pedagògica", de la qual parlava el sociòleg anglès Basil Bernstein (2001), és paradoxalment aquella que devalua l'educació i la pedagogia, sota un pragmatisme i un utilitarisme radicals, amb l'objectiu d'aconseguir solucions funcionals i adaptatives als problemes de la competitivitat econòmica i altres, suposadament definits de manera consensuada. Aquesta concepció restrictiva, que a més confon pedagogia amb pedagogisme, va ser anomenada per John Dewey (2007: 267-268), fa més d'un segle, "educació instrumental", preocupada per garantir l'eficiència tècnica i, segons les seues paraules, per "*perpetuar, immutable, l'ordre industrial de la societat, en comptes d'actuar com a mitjà per a la seua transformació*". Però més d'un segle de pensament pedagògic democràtic, de matisos diversos, sembla no haver resistit els rigors de l'eficiència i la performativitat competitiva del nou capitalisme. L'èxit d'aquests impactes es pot avaluar a partir de la incorporació dels valors empresarials i dels processos de gestió per part del món educatiu.

És urgent tornar a l'estudi aprofundit i rigorós de la pedagogia i del pensament educatiu, a les polèmiques i els debats en curs, portant-los al si de les escoles. Sota el risc d'una desintel·lectualització de l'àmbit educatiu, de la incomprensió crítica més o menys generalitzada de les polítiques educatives transnacionals i de l'anomenada *reforma global de l'educació*, de l'atracció desprofessionalitzadora per prescripcions

pedagògiques de tota mena, per solucions tecnocràtiques i digitals potencialment alienants, o per la reproducció de vells equívocs, com ara confondre educació amb entrenament, o com aquell altre, que assegura que l'educació sempre ha “d'inculcar” alguna cosa a algú.

Però, ¿com podem contribuir a democratitzar la democràcia, a través d'escoles en procés d'erosió democràtica? ¿On la participació en els processos de presa de decisions deixa pas a l'elogi dels lideratges i la competència, amb més proximitat a les sendes democràtiques (Lafont, 2020), a les teories elitistes, al poder dels experts i de la tecnocràcia, que a la col·legialitat democràtica, la cooperació i la solidaritat? ¿O quan s'argumenta que l'escola no ha d'ensenyar democràcia, perquè això seria adocctrinament, confonent grollerament la defensa dels valors democràtics i dels drets humans amb l'adoctrinament, a partir de la defensa, purament ideològica, de la possibilitat d'una educació neutral en termes axiològics?

És, de fet, ja a partir de les escoles que alguns ideals democràtics s'associen a un excés de democràcia. En cas de dubte, el legislador i altres actors educatius prefereixen menys democràcia que córrer els riscos d'una democràcia que els sembla massa, fet que els porta a optar per mínims democràtics i per màxims tecnocràtics. D'aquesta manera es conserven els requisits mínims democràtics que són una exigència constitucional en diversos àmbits, alhora que s'adopten procediments propis d'una democràcia formalista en crisi. La postdemocràcia és coherent amb l'adopció de mínims democràtics, conviu bé amb la passivitat, amb la crisi de participació i de ciutadania activa, adoptant com a referent l'esperit emprenedor, la lògica de concentració de poders en el líder, el foment de la meritocràcia (que ara ha arribat al punt de tenir una connotació positiva en el món de l'educació). És per això que la postdemocràcia és partidària del màxim nivell de participació mínima, com ha escrit Crouch (2004: 112), ignorant que la insistència hiperbòlica en el lideratge unipersonal a les escoles —que seria bo perquè és unipersonal i fort— acaba, al final, en conflicte amb la democràcia.

Els discursos legals sobre l'educació democràtica no són suficients si les escoles no són organitzacions democràtiques; reclamar que es promoga l'autonomia de l'alumnat si els professors no són autònoms; promoure la ciutadania si aquesta no es manifesta a l'aula i a l'escola; insistir en l'educació inclusiva si les pràctiques són selectives i competitives. S'oblida, com va afirmar Dewey (2007), que els fins democràtics requereixen processos i mètodes democràtics, i que la democràcia només es pot aprendre si és practicada.

En un context tan profundament marcat per la crisi del pensament (i de l'acció) de la pedagogia democràtica, atenent la humanització dels éssers humans i la seua autonomia, ¿hi ha encara espai per a una pedagogia escolar capaç de marcar la diferència? ¿Cap a una pedagogia de les escoles com a afirmació democràtica d'una peda-

gogia *de* i *per a* l'autonomia i l'autogovern? ¿Sobretot tenint en compte que la solidaritat acostuma a ser substituïda per la rivalitat i que el lema pedagògic que emergeix és el de competir per progressar?

Stéphane Hessel i Edgar Morin (2011) van defensar la necessitat d'una "*descompetitivitat* de la societat" i una educació que no estiga sobreadaptada als imperatius de l'economia, sinó, al contrari, més solidària i cooperativa. Tanmateix, la pedagogia emprenedora emergent, potencialment contra l'altra, és molt més que un sistema pedagògic basat en opcions didàctiques i formes rigoroses d'avaluació externa i de govern per les xifres. Es tracta, sobretot, d'una nova concepció utilitària de l'educació i l'aprenentatge, un principi reformador de les escoles i del professorat, de l'alumnat, de la vida a les escoles, de la seua organització i gestió, tot buscant una forta articulació, subordinada i funcional, pel que fa a la competitivitat econòmica, a l'emprenedoria i a una cultura de rivalitat que s'espera que siga emulada i ampliada, que produirà personalitats assertives i resilients, éssers humans adaptables, dotats de gran mobilitat i dinamisme: *competisc, doncs existisc!* Els corresponents riscos de deshumanització d'aquesta educació i formació seran, eventualment, considerats efectes secundaris, riscos inherents a tots els processos de modernització i optimització personal.

Potser l'exemple de la intel·ligència artificial es convertirà en el referent de l'optimització personal humana, un model d'individu capaç de viure en contínua *actualització* i en un procés d'aprenentatge automàtic permanent, fet que configura un auto-emprenedor, promotor i gestor de les seues habilitats. Aleshores aquest seria el prototip d'una màquina humana amb un aprenentatge permanent, ràpid i flexible, dotada d'alta mobilitat i una capacitat d'adaptació gairebé immediata. I que no es pense que aquest és només un possible perfil d'estudiant. Es tracta d'un perfil que començarà per la transformació de la cultura pedagògica i professional del professorat, a través, en particular, d'una formació inicial estreta i tècnica, i d'una formació continuada lleugera i ràpida, produint-se només quan siga necessari per cobrir buits o resoldre problemes a curt termini; i serà flexible, buscant adaptacions localitzades en funció dels canvis administratius i tecnològics. No serà una formació del professorat pensada per a permetre pensar i repensar críticament el sistema escolar, sinó més bé per a assegurar-ne la reproducció augmentada. I no serà així, encara, perquè serà promoguda pel mateix sistema com a garantia de la seua reproducció i com a font oficial de coneixements considerats legítims i útils, així com de la socialització de tots aquells que tendeix a veure com els seus agents. Serà, en aquest cas, una formació continuada incompatible amb la pedagogia de les escoles, per suposat perquè definirà les escoles com una mera incidència de la seua acció, el professorat com a tècnics i objecte de la seua formació, acabant per construir les bases d'una pedagogia —oficial i estandarditzada— no *de* les escoles, sinó *per a* les escoles, *per a totes* les escoles i els centres, indiferenciadament i jeràrquica.

La pedagogia de les escoles i el seu potencial democràtic

Fins i tot davant de tots els obstacles que acabem d'esmentar, crec que una pedagogia de les escoles no només és possible sinó desitjable, i també que ja existeix, almenys en cert sentit, perquè no podia deixar d'existir-hi. Això no vol dir que aquesta pedagogia, pel fet de ser una pedagogia de base escolar, pugui superar els obstacles i les crítiques aquí esmentades, com si la democràcia i l'autonomia li fossin inherents. Com si el seu ideari fos necessàriament democràtic, o perquè la participació activa fos, per definició, una característica de les perifèries escolars.

El que dic és que la pedagogia escolar conté un potencial educatiu democràtic que està lluny de ser explorat, sobretot en el context d'una administració escolar tradicionalment centralitzada. Fins i tot quan es produeixen conflictes i tensions, encara que en la majoria dels casos latents, entre els centres educatius i l'administració central, o entre la *pedagogia dels centres* i el que es podria designar com a *pedagogia oficial del Ministeri d'Educació* o dels governs autonòmics o municipals. Conflictes que quasi sempre no són assumits per part dels actors perifèrics reticents, especialitzats durant molts anys en la producció creativa d'infidelitats normatives (Lima, 1992; 2024). Infidelitats davant la lletra, altres vegades davant l'esperit de la legislació i altres imposicions administratives, i d'altres vegades, a més a més, davant ambdues. I actualment, infidelitats normatives fins i tot davant les plataformes electròniques i altres dispositius digitals de vigilància i control, que semblen estar per damunt de qualsevol influència d'arrel acadèmica, però que no sempre ho són.

Infidelitats normatives que, com he insistit des de fa més de tres dècades, existeixen molt més enllà del que es podria imaginar en el marc d'una administració centralitzada, que tradicionalment recorre a diverses formes de dominació racional-legal, juntament amb d'altres de caràcter autoritari, de vegades persuasives i adoptant estratègies de cooptació i nous instruments d'acció pública (Lascoumes, 2007).

Només qui desconega les escoles, o que en tinga una visió panoràmica i llunyana, pròpia d'una relació de dominació política i administrativa, o fins i tot qui manté una relació de tipus demiúrgic amb elles, com si fos capaç de crear-les i recrear-les, com sovint sembla fer el legislador, sotmetent-les a un estatus semblant al de l'argila informe per a treballar, o de la plastilina totalment modelable a què donar forma, tindrà dificultats per a comprendre l'abast de les referides infidelitats normatives, que estan lluny de constituir meres desviacions o disfuncions. Sovint els actors adopten pràctiques d'infidelitat normativa per a mantenir-se fidels a concepcions pedagògiques i de justícia educativa de les quals no volen abdicar. Aquestes infidelitats, en referència a la norma instituïda de manera supraorganitzativa, resulten d'un complex xoc de racionalitats: entre la suposada raci-

onalitat olímpica del ministeri i de les múltiples racionalitats pedagògiques inherents als diferents nivells i cicles d'ensenyament, en contextos socials i organitzatius variats; entre el centre amb les seues unitats pericentrics i les perifèries; entre la gran administració i la pedagogia situacional; entre l'acció educativa quotidiana i la seua formalització excessiva, a través de categories presentades com a universals o consensuades; entre l'avaluació com a acte educatiu i formatiu continu, i l'avaluació externa normalitzada, un requisit polític-social, però no un requisit intrínsecament educatiu. Els exemples són gairebé infinits. Sobretot perquè la producció jurídico-normativa central és imparable i gairebé contínua, acumulant-se en capes o estrats només aparentment homogenis, uniformes i coherents entre si. Per contrari, es tracta d'un univers normatiu dèbilment articulats, dins del qual podem trobar crítiques vehements a l'anterior legislador i a les seues mesures, a través de diatribes de preàmbuls ja tradicionals entre els actors polítics centrals que provenen de diferents filiacions ideològiques.

No es tracta de rebutjar la racionalitat política i governamental dels grans aparells organitzatius i administratius del sistema escolar i de l'Estat Social, el projecte polític dels quals és un imperatiu democràtic, sinó tan sols acceptar com a legítim el diàleg, i eventualment la dissensió, a partir de referents de racionalitat educativa i pedagògica ben ancorats i amb bases de legitimitat diferents. Acceptant, per tant, que no existeix un marc de racionalitat universal i consensual capaç de referir totes les alternatives a l'estatus d'irracionalitats. El xoc entre la racionalitat administrativa (formal) i la racionalitat pedagògica (substantiva), o fins i tot el caràcter secundari d'aquesta última, persisteix i preval, confirmant la prevalença d'una visió instrumental que no reconeix la centralitat de la realitat escolar en el desenvolupament dels processos educatius. I és en aquests casos que els conflictes de valors entre la pedagogia i la burocràcia, o també entre la *pedagogia de les escoles* i la *pedagogia del Ministeri*, adquireixen expressió, ja que com més gran siga la racionalitat formal de l'administració, major serà, potencialment, la seua irracionalitat substantiva.

Cada escola, s'inscriu en una administració centralitzada, està subjecta al normativisme i es configura com un *lloc de reproducció* de directrius i normes de qualsevol tipus, inclosa la intervenció pedagògica-didàctica que es consideraria competència dels respectius professionals. Però el Ministeri d'Educació oficial no s'inhibeix a l'hora de produir dispositius pedagògics, curriculars, didàctics i d'avaluació, sovint creant metodologies, conceptes i processos detallats que s'inclouen en les matrius de correcció de proves de les diverses disciplines. Es podria dir que aquest moviment normatiu només és possible perquè la direcció pedagògica de cada escola presenta un caràcter clarament atòpic, és a dir, no se situa dins de cada organització escolar concreta, sinó més bé fora d'aquesta, en l'administra-

ció central, condemnant les possibilitats d'aparició de la pedagogia escolar. O, com a molt, admetent que la pedagogia de les escoles és una apropiació local que es limitaria a reproduir la pedagogia ideada i imposada pel Ministeri. El problema és que aquest fet resulta ser una impossibilitat teòrica i pràctica. En primer lloc, perquè el centre de poder és menys homogeni i integrat del que ens pensem, i també perquè, en part, és també una invenció dels actors, dels textos i de les regles dotats de la capacitat d'afirmar-se com a centrals; a més de ser, parcialment, una creació de les perifèries (i més encara perquè la reproduïen fidelment en l'acció educativa). Com a construcció simbòlica i cultural, i sobretot pel que fa a l'acció concreta, no és tant el centre qui edifica o construeix les perifèries, sinó les perifèries que, en ser assumides com a centres d'acció educativa concreta, per actors concrets, confirmen, i reinventen l'existència del centre polític i administratiu. En segon lloc, perquè cada escola mai no es limita a la condició de *lloc de reproducció* de directrius i normes heterònomes, sinó que demostra la seua capacitat de recepció, interpretació, apropiació, fet que és el mateix que dir possible recreació, aprofundiment o resistència, infidelitat normativa, és a dir, afirmació com a *lloc de producció* de pautes i normes. Encara que aquelles mesopolítiques i regles siguen de validesa limitada i contextual, però sota les quals es construeix l'acció creativa dels actors escolars, sempre condicionats, però mai determinats, capaçs, per tant, de construir la pedagogia, o les pedagogies, de les escoles.

Nota final

En una administració centralitzada, cada organització escolar és afirmada, alhora, com un centre d'acció educativa i com una perifèria politicoadministrativa. La centralitat educativa/pedagògica de cada escola està en tensió permanent amb el caràcter perifèric que se li imposa normativament. Això dona lloc al que es podria anomenar la *centralitat perifèrica* de l'escola com a organització educativa.

Aquesta complexa *topografia*, en què cada centre d'acció educativa és políticament i administrativament perifèric i en què el centre politicoadministratiu és, al seu torn, perifèric en relació a l'acció educativa, permet reconèixer analíticament una macroorganització de tipus policèntric, sense ignorar asimetries de poder i relacions de subordinació, però també sense condemnar les organitzacions i els actors escolars en la reproducció i en l'aquiescència passiva. La pedagogia escolar no sols és possible, existeix necessàriament, perquè sense ella les escoles i els actors escolars simplement estarien paralitzats.

No n'hi ha prou amb afirmar, sense grans conseqüències, que l'administració ha d'estar subordinada a la pedagogia, com si fossen separables a les escoles. Cal garantir-ho i practicar-lo, mitjançant una administració escolar que siga, per definició, pedagògica. En referència a un sistema democràtic, i per tant policèntric, d'adminis-

tració escolar, on cada perifèria siga, ara, legítimament assumida com a centre i en el qual la pedagogia de l'escola resulta del procés de co-construcció entre el govern i l'administració (central, autonòmica, local), i les escoles i les comunitats educatives, sense que aquestes continuen sent la baula més feble en termes d'autonomia i de relació de poder.

Aquesta serà l'única manera d'obrir el camí per a la democratització del procés de presa de decisions en educació, en la governança democràtica de les escoles, en la intervenció comunitària i en l'exercici de la ciutadania al voltant d'un projecte d'escola pública que per aquesta via la va construint més autònoma, conferint major centralitat a la pedagogia *de i en* cada centre, fent-la així cada vegada més pública.

Unes circumstàncies en què els protagonistes de l'educació escolar deixaran de ser els ministres i la Conselleria, com ho han estat fins ara, en comptes dels mestres i l'alumnat, posant-se els primers *al servei* (*ministerium*) de l'ensenyament realitzat pels segons i de la pedagogia de les escoles que mestres i alumnat construeixen i reconstrueixen. Sense la seua experiència i creativitat, l'escola no canviarà en termes educatius i pedagògics substantius.

Referències bibliogràfiques

- BERNSTEIN, B. (2001). «Das pedagogias aos conhecimentos». *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 9-17.
- CHUBB, J. E., & MOE, T. M. (1990). *Politics, markets and America's schools*. Washington: C. The Brookings Institution.
- CROUCH, C. (2004). *Post-Democracy*. Polity Press.
- DEWEY, J. ([1916] 2007). *Democracia e educação*. Didáctica Editora.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra; (2003) Xàtiva: *Pedagogia de l'autonomia*. Publicacions de l'Institut Paulo Freire-Denes.
- HESSEL, S. & MORIN, E. (2011). *Le chemin de l'espérance*. París: Fayard.
- LAFONT, C. (2020). *Democracy without shortcuts. A participatory conception of deliberative democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- LASCOUMES, P., & LE GALÈS, P. (2007). «Introduction: Understanding public policy through its instruments: From the nature of instruments to the sociology of public policy instrumentation». *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 20 (1), 1-26. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0491.2007.00342.x>
- LIMA, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- LIMA, L. C. (1999). «Autonomia da pedagogia da autonomia». *Inovação*, 12, 65-84.

- LIMA, L. C. (2021). «Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada». *Educação & Sociedade*, 42, 1-16. <https://doi.org/10.1590/ES.249276>
- LIMA, L. C. (2024). «Gestão democrática das escolas (1974-1976) e infidelidades normativas múltiples». *Revista Lusófona de Educação*, 63, 71-84.
[HTTPS://DOI.ORG/10.24140/ISSN.1645-7250.RLE63.05](https://doi.org/10.24140/ISSN.1645-7250.RLE63.05)
- LOBROT, M. (1973). *A pedagogia institucional*. Lisboa: Iniciativas Editoriais.
- WEBER, M. (1964). *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

El currículum com a reflex de la vida: l'art de la documentació

Isabel Carrillo Flores, Facultat d'Educació, Traducció, Esports i Psicologia;
Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya



Reconèixer la vida en el currículum

Contribuir a hacer mejor el mundo, ése que empieza con el niño que tenemos enfrente, con la niña que nos pide ser atendida, con el joven universitario que está tras sus sueños, con el hombre indígena que busca aprender más para ayudar a su comunidad, con la organización de mujeres que edifica la dignidad en la lucha cotidiana de la vida. (Aldana Mendoza, 2004)

El 7 de novembre de 2024 vaig compartir algunes reflexions amb estudiants de la Facultat de Educació de la Institución Universitaria Digital de Antioquia sobre *Enfoques Educativos para la Inclusión Real en las Aulas*. Les preguntes van servir de fil conductor per a pensar que succeeix a les escoles, si són llocs que acullen les diversitats, i si en elles es posa en pràctica una educació no disfressada de neutralitat i no desvinculada de biografies i vivències personals i col·lectives. Va ser en aquest espai que vaig afirmar que la vida ha d'estar reflectida en el currículum. Reconèixer les vides diverses com a continguts exigeix traslladar dels marges a la centralitat la justícia curricular, perquè és dret i deure no oblidar ni excloure les vides de totes les persones, petites i grans, que fan bategar les escoles, habitant-les i humanitzant-les en les seves diferències.

Reconèixer i acollir biografies humanes és una opció ètica i política per l'humà. És mirada amorosa i gest afectiu i corporal que es preocupa pel dolor aliè i abraça dia a dia. En el fer d'educadores i educadors la tendresa és posició de compromís per la transformació justa i projecta un món millor.

Traçar una educació situada, tendra i al mateix temps posicionada, és actuar perquè les vides no siguin excloses de les aules, d'un del currículum que, massa sovint, s'instrumentalitza i és territori de disputa. Posicionar-se és prendre opcions: ideològiques que significa definir des d'on mirem el món, la vida, les aules i on ens situem; polítiques en el sentit d'actuar per a transformar; i metodològiques atès que per a canviar les pràctiques és necessari conèixer altres teories, disposar-se a la reflexió sobre les pròpies pràctiques i incorporar altres formes de fer (Iglesias, 2003).

Si bé el relat d'aquest text es focalitza en la documentació com a opció metodològica que possibilita acollir les vides a les aules, l'art de documentar és al mateix temps opció ideològica, perquè s'entén que la documentació és un procés revelador i de reconeixement de biografies diverses, de vivències de drets, però també de vivències de desigualtats que són expressió de diferents capes de desigualtat i subordinació –gènere, ètnia, classe social...– que en intersecció les originen (Fraser, 2008).

La documentació és també opció política. Pot orientar-se a la reproducció o pot ser transformativa, és a dir, té virtut o força per a transformar. Transforma quan convida al jo a mirar i percebre el que en aparença no es veu; i quan invita a mostrar-se i a descobrir el valor de la vida, la pròpia i l'aliena. En promoure aquests processos, la documentació contribueix a crear sororitat, és a dir, relacions d'estima solidària que donen confiança i alimenten l'autoestima (Lagarde i dels Rius, 2006). També motiva l'apoderament, el descobriment que el poder no és únicament el que s'imposa externament, també és el que posseeix cada persona i pot orientar-se individual i col·lectivament a la transformació de les subordinacions (Olivera Bustamante, 2004).

La documentació com a opció ideològica, política i metodològica, es tradueix en contingut i recurs d'un currículum just que es posiciona perquè les absències siguin presències. Perfil camins per a eliminar els obstacles de l'ocultació i l'omissió, és medidora, motiva a revelar, però no força. Documentar significa, a més, deixar constància estètica i narrada de manera visual, audiovisual o escrita d'un treball realitzat. No es limita a la recollida i exposició sistemàtica i estètica de vides, experiències, i processos dins i fora de les escoles, és a dir, no busca únicament plasmar un fet, una situació concreta, una activitat realitzada; la seva intenció és crear un producte públic que doni compte narrada de la vivència. En el procés de documentació es van creant narratives d'una realitat viscuda no limitades a la descripció, sinó que les paraules i les imatges que documenten són alhora la reflexió i la interpretació d'una experiència. La documentació és, en aquest sentit, una manera ètica, estètica i política de pensar l'educació (Hoyuelos, 2007). És una bella forma, artística, de crear relats que es materialitzen i transcendeixen el jo, perquè esdevenen en objectes pedagògics perdurables, oberts a altres lectures, altres diàlegs i noves creacions (Carrillo Flores, 2022).

L'art de documentar amb imatges

Todos los años por estas fechas fotografía esto que he venido a llamar bodegón de julio. Si en las imágenes apareciéramos mi madre y yo me daría cuenta del paso del tiempo, pero al fotografiar solo el escenario y sus objetos, lo que queda es lo inmutable: el ritual, y con él, la sensación (falsa, lo sé, pero que siento como verdadera) de que embotar bonito cada verano es una forma de trastocar, ¿subvertir? el tiempo: convierte la memoria en presente, precisamente gracias al escenario y los objetos inmutables: la cocina de mi madre, la encimera de granito, los tarros de cristal, el aceite de oliva (siempre la misma marca), los trapos blancos para cubrir el bonito una vez cocido, las grandes cazuelas de acero que tienen más años que yo. (Portela, 2020)

Documentar és un acte de creació artística de narratives sobre la vida. Fent ús de llenguatges diferents (són exemple fotografiar, teixir, dibuixar) cada jo singular s'en-

dinsa en l'acte íntim de relatar la pròpia biografia i es disposa a socialitzar-la. El primer moment de la documentació és rellevant perquè s'aprèn a mirar sentint, al mateix temps que s'aprèn a estar en silenci per a desxifrar el que és invisible. L'acte de documentar convida a l'escolta. És a través del silenci de l'escolta que es recupera la consciència de la nostra fragilitat i el jo s'obre a la comprensió (Casanova, 1998). Aquest primer moment donarà pas a altres processos en què la documentació es presenta com a recurs mediador que permet a les veus de les vides silenciades expressar-se. És en aquest acte que es produeix el reconeixement, com a contingut del currículum, de cada vida en les seves fragilitats, precarietats, exclusions, però també en les seves resistències creadores. L'art de documentar contribueix a prendre consciència, i la consciència es requereix per rellegir el món d'una manera més justa i sostenible (Herrero, 2022).

Quan en l'ofici d'educar es projecta la documentació, cal fer-ho sabent que l'art de documentar amb imatges és plural. Les instantànies visuals captades per la mirada i detingudes en el temps pel clic d'una càmera fotogràfica –fotografies–; les que són resultat de cosir amb les mans en teles usades per a empaquetar mercaderies o cobrir-les –arpilleres–; i les que són expressió de traços dibuixats recreats en signes gràfics –pictogrames–, són exemples de les diverses formes de documentació. Fotografiar és com escriure un quadern de notes i representa la poesia del que visualment ens impacta. Es fan fotografies per a recordar, per a preservar l'experiència (Serra Juabany, 2015). Al costat de les fotografies, cosir amb les mans en una arpillera és una altra manera de narrar vides quotidianes, experiències de patiment, però també d'alegria de futur. La finalitat d'aquest art tèxtil és la creació d'imatges que recreen vivències, expressen, denuncien, mostren valors; són una potent eina pedagògica i de memòria (Estévez València i Ortiz Rojas, 2019). Al costat de fotografies i arpilleres, les representacions gràfiques de dibuixos, traduïts a pictogrames, constitueixen altres relats de les vides. Els traços dibuixats expressen diferents formes de mirar i descriure la realitat i, com no, d'aprendre descobrint les vides. Al dibuixar es van creant històries personals i col·lectives, narracions ètiques que allunyen de concepcions monolítiques de la vida que no és singular, sinó plural (Carrillo Flores, 2014).

Fotografies, arpilleres, dibuixos, representen a persones, llocs, relacions, rutines, situacions i diversitat de maneres de viure. Mostren el sentir dels ulls i de les mans creadores, i conviden a pensar i a interpretar el contingut que reflecteixen. Les imatges es creen per a documentar i, al mateix temps, es materialitzen. Ja com a objectes són continguts que permeten portar el passat al present, sentir-lo en la distància i pensar els significats de les seves petjades en el present. La documentació actua escrivint memòries. Escriure és un acte íntim que s'obre a la curiositat i a la pregunta. Cada paraula, cada imatge, és, fins a un cert punt, la cerca d'una resposta, la projecció lliure de nous processos creatius que porten a definir el propi jo, i a traçar la vida en comú (Carrillo Flores, 2001).

La documentació a través de la llum

La paraula fotografia prové del grec phôs (llum) i graphía (escriure). Derivat d'aquest origen es diu que fotografiar és “escriure amb la llum”, i que les fotografies creades en l'acte de fotografiar són relats que registren i organitzen el que s'observa. Són instantànies visuals que, en col·locar-les una al costat de les altres, documenten la vida en les seves múltiples formes d'expressió i es mostren com a textos subjectius que narren visualment el que és objecte de la mirada personal (Serra Jubany, 2015). Cada fotografia concentra en un instant el que veiem i sentim, i en cada acte de mirar, de fer clic, hi ha una expectativa de significat. Però si bé escriure amb la llum és un acte individual i subjectiu, els relats creats per les fotografies es disposen a ser llegits i interpretats per altres subjectivitats. Aquesta és una de les moltes virtuts que tenen les fotografies: serveixen a la documentació i es desplacen de la mateixa com a continguts disposats a ser compartits. Aquest procés no sempre és intencional, encara que pot provocar-se en educació. Un bon exemple és *Maternitats*.

Les fotografies, realitzades per Bru Rovira en diferents països, en entorns complexos de violència, vulnerabilitat, exclusió, mostren la relació entre una mare i la seva filla o el seu fill; una relació que l'autor descriu com a vincle que forma part d'un univers immaterial, privat i íntim capaç de sobreviure a qualsevol situació. En format d'exposició, les fotografies arriben a una escola per iniciativa d'una mestra d'educació infantil. A les aules les fotografies són objectes amb els quals nenes i nens interactuen. Les imatges transmeten continguts de vida amb els quals s'identifiquen, i desperten emocions que són acollides a les aules a través del diàleg i la proposta d'expressar-les de manera individual en traços escrits i dibuixos. Una educació lenta, sense pressions, genera un procés personal i alhora relacional amb les maternitats que s'observen. Les fotografies realitzades per una altra persona, aparentment allunyades dels infants, motiven un procés subjectiu que bé podria ser considerat com la personal documentació del que veuen en les instantànies, els seus dibuixos i primeres paraules i frases escrites manifesten el que els agrada, les absències i els seus desitjos en la relació amb la mare.

Hi ha una foto, la d'un nadó rwandès que viatja a l'esquena de la mare, que vaig fer intentant reflectir el genocidi, la fugida, el fet dramàtic d'haver nascut en una carretera i caminar enganxat a la mare sense una llar. En canvi els infants interpreten aquesta foto com quelcom agradable. Els sembla meravellós passar el dia bressolat a l'esquena de la mare, sentir aquest contacte físic que, potser, ells desitgen molt més que el que reben. Que bé! exclamen quan es fixen en aquesta criatura. Però no es tracta de cap paradoxa: la nostra vida confortable, sense problemes materials, no ens garanteix de cap manera que tinguem l'afecte resolt (Rovira, 2004).

A les escoles d'educació infantil, les fotografies de maternitats realitzades per l'autor, passen a ser continguts del currículum que provoquen la contextualització en el quotidià de nenes i nens. Acosten a realitats, cultures, infàncies que en aparença estan llunyanes, però que se senten pròximes. En altres entorns educatius (amb joves estudiants d'educació social, amb mestres,...) on s'han fet tallers amb les fotografies de l'exposició *Maternitats*, el sentir empàtic també s'ha posat de manifest. Les fotografies encara que documentin mons no coneguts, no deixen indiferent i són creadores d'humanitat.

La documentació a través de teixir

Teixir, entre altres definicions, és formar en el teler la tela amb la trama i l'ordit; és brodar, entrellaçar fils, cordons, esparts, per a formar teles, estores o altres creacions semblants; i també és fer punt a mà o amb màquina.

Muchas mujeres aprenden a tejer, coser o bordar en sus casas cuando son niñas. A veces es el primer juego a que juegan. A veces, sin darse cuenta de todo lo que les transmiten otras mujeres de la familia, van forjando una técnica –y con suerte un estilo– con toda la naturalidad del mundo.

¡A mí eso no me pasó!

Yo empecé a bordar a los treinta y cinco años sin nunca haber tenido nada que ver con el asunto [...]. Empecé a bordar para sobrevivir [...]

Después seguí bordando porque descubrí que, al hacerlo, el tiempo se detenía en mi cabeza y mi cuerpo eran libres: bordando, mi realidad triste cambiaba.

Pero no me convertí en bordadora para que el bordado me salvara, sino porque sucedió algo que nunca antes habría imaginado: bordar me hizo feliz. (Srta. Lylo, 2023)

Si bé en el nostre context pròxim cosir (embastar, brodar, confeccionar...), ha estat associat a les tasques assignades a les dones, fent de fil i agulla instruments d'opressió, també cosir, fil i agulla, han creat comunitat i resistències. Un exemple són les *Arpilleras* de Xile, que es fan presents en aquest text per la seva transcendència comunitària i mirada testimonial en la història del país. El seu origen es vincula als teixits de Violeta Parra i de les dones de pescadors de l'Illa Negra. Després del cop militar de 1973, l'arpillera es projecta com a creació dissident de dones que documenten la dictadura (Voionmaa Tanner, 2012).

Cada una de las arpilleras representa dolor y al mismo tiempo la belleza de un trabajo hecho con prolijidad, eligiendo las telas, los colores, formando con estos elementos la solidaridad y la esperanza. (Colección Fundación de Protección a la Infancia Dañada por los Estados de Emergencia, 2019)

El tallers d'arpilleres van tenir diverses funcions: els continguts teixits constitueixen denúncies crítiques dels drets humans vulnerats; l'arpillera creada permetia obtenir recursos econòmics a través de la seva venda; i els propis tallers eren espais de creixement personal i d'intercanvi social en una atmosfera d'acceptació i acolliment de totes les dones. Documentar a través d'arpilleres pot tenir, en el present, similars funcions: denunciar, relacionar-se i cooperar per obtenir recursos per a la sostenibilitat social i econòmica.

El Museu de la Memòria i els Drets Humans de Xile conserva una significativa col·lecció d'arpilleres. La presència d'exposicions d'arpilleres d'aquesta col·lecció, en geografies diverses, ha estat impuls per a altres iniciatives. Conflict Tèxtils (Universitat d'Ulster, Irlanda del Nord) és un arxiu de tèxtils internacionals que tenen com a element comú els conflictes i abusos de drets humans. En el nostre context, fundacions, centres cívics, ateneus, etc., en el seu fer educatiu amb grups de dones, han desenvolupat tallers d'arpilleres incorporant la perspectiva feminista. Les dones amb fil i agulla a les seves mans escriuen en les teles sobre vides de barri, migracions, solituds, precarietats..., i cosint es participa, es crea comunitat i es teixeix ciutadania.

La documentació a través del dibuix

En educació els dibuixos infantils formen part de les pràctiques de les aules, com a contingut del currículum, i també com a recurs per a documentar vides de nenes i nens, les seves pors, els seus dolors, les seves preocupacions,... L'ús educatiu del dibuix s'ha acompanyat d'un ús diagnòstic. Les recerques de caràcter més psicològic han establert diferents etapes evolutives en el traç de nenes i nens, i han proposat criteris d'anàlisi dels continguts dels dibuixos, entenent que documenten vivències de conflictes i emocions. D'altra banda, les recerques sobre memòria democràtica han servit per visibilitzar col·leccions de dibuixos infantils que narren l'opressió de les dictadures i les conseqüències de conflictes armats. Entre molts altres, com a exemples la col·lecció de 1.172 dibuixos de la Biblioteca Nacional coneguda a través d'una exposició que mostra els dibuixos infantils realitzats en temps de guerra per nenes i nens evacuats en colònies allunyades dels fronts de lluita; o les 4.000 làmines del Grup Escolar Lluís Vives (dibuixos, treballs escolars i un llistat de títols) conservats en el fons documental de l'Institut Municipal de Barcelona (Carrillo Flores i Col·leldemont Pujades, 2012). Col·leccions i exposicions permeten identificar les mira-

des i les ideacions de la infància, i evidencien la importància del dibuix com a recurs que documenta un passat viscut travessat per violències i desigualtats, però també resistències, valors i desitjos que troben ressò en diferents llocs educatius més enllà de les escoles d'educació infantil i primària. Les experiències en altres edats, com pot ser l'educació de persones joves i adultes, no són tan conegudes, però són iniciatives que mostren com l'art de documentar dibuixant contribueix a crear actituds no passives que no toleren la indiferència ni la negació de la vida.

Un exemple és el projecte del col·lectiu *Migrantas*, orientat a la creació de llenguatges visuals que documenten la migració i la convivència. La finalitat és fomentar el pensament crític des d'una perspectiva feminista. Les seves propostes s'inicien amb tallers d'expressió gràfica de la pròpia història. Participen dones i homes, amb experiències de migració, de diferents orígens nacionals, socials, culturals i estatus. Els tallers tenen lloc en les seves pròpies organitzacions, institucions i associacions, i en ells es proposa reflexionar col·lectivament sobre la seva condició, s'intercanvien experiències i les expressen en dibuixos simples. El dibuix és el primer pas de documentació. Després de les representacions gràfiques inicials, es proposa passar dels dibuixos a la creació de pictogrames. Es busca que, a través d'un llenguatge visual clar i accessible, s'expressi amb simplicitat la intencionalitat de cada dibuix i es transmetin emocions. La creació de pictogrames també vol provocar identificar-se amb els seus continguts o interrogar-se sobre les pròpies concepcions. En la pàgina de *Migrantas* es mostren exemples de pictogrames exposats als carrers. Són resultat de la traducció del dibuix a pictograma (Migrantas, s.f).

Pictograma de dona amb hiyab i text escrit: No soy terrorista

Pictograma de dona embarassada i text escrit: ¿Adónde pertenecerás?

Pictograma de dona vestida amb davantal, birret de graduació, títol a la ma i text escrit: trabajo de migrantas

El procés dels tallers conclou amb exposicions que donen visibilitat als resultats, afavoreixen els intercanvis i la creació de relacions reconeixement. Acompanyen a les exposicions altres accions urbanes (publicitat, animacions digitals, distribució de postals, impressió de bosses per a la compra...) buscant sempre que els pictogrames siguin part del paisatge de les ciutats; que les subjectivitats de les persones amb biografies de migració habitin l'espai públic; i que amb la seva presència provoquin la reflexió de tota la comunitat. En síntesi, aquesta és la finalitat dels tres exemples de documentació presents en aquestes pàgines. Exemples que mostren com el currículum pot acollir i ser reflex de la vida.

Referències bibliogràfiques

- ALDANA MENDOZA, C. (2004). *Ternura y postura. La educación para la paz*. UNESCO-FLACSO.
- AA.VV. (2011). *Museo de la Memoria y los Derechos Humanos*. Midia.
- BERGER, J. y MOHR, J. (2007). *Otra manera de contar*. Gustavo Gil.
- CARRILLO FLORES, I. (2001). “Dibujar espacios de pensamiento y diálogo”. *Cuadernos de Pedagogía*. 305, 50-54.
- CARRILLO FLORES, I. (2014). “Pensar los aprendizajes éticos a través de los dibujos”. En Collelldemont, E. (coord.). *Investigar la Història de l'Educació amb Imatges*. Eumogràfic-MUVIP, 127-139.
- CARRILLO FLORES, I. (2022). “De la documentación a través de imágenes al objeto pedagógico”. En García del Dujo, A. (coord.). *Pedagogía de las cosas. Quiebras de la educación de hoy*. Octaedro, 69-74.
- CARRILLO FLORES, I.; COLLELLDEMONT PUJADES, E. (2012). “El Grup Escolar Lluís Vives de Barcelona. Les representacions infantils de la Guerra Civil com a expressió de valors”. En AA.VV. *XX Jornades d'història de l'educació: cohesió social i educació*. Universitat de Girona, 207-224.
- CASANOVA, O. (1998). *Ética del silencio*. Anaya.
- Conflict Textiles. <https://cain.ulster.ac.uk/conflicttextiles/>
- ESTÉVEZ VALENCIA, F.J. y ORTIZ ROJAS, M. L. (2019). “Presentación”. En: AA.VV. (2019). *Arpilleras. Colección del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos*. Museo de la Memoria y los Derechos Humanos-Ocholibros.
- FRASER, N. (2008). “La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación.” *Revista de Trabajo*. 6, 83-99.
- HERRERO, Y. (2022). *Educación para la sostenibilidad de la vida. Una mirada ecofeminista a la educación*. Octaedro.
- HOYUELOS, A. (2007). “Documentación como narración y argumentación”. *Revista Aula de Infantil*. 39, 5-9.
- IGLESIAS, R. (2003). *De carambas, recórcholis y cáspitas*. Comunicarte Editorial.
- LAGARDE Y DE LOS RÍOS, M. (2006) “Pacto entre mujeres. Sororidad”. *Aportes para el debate (Coordinadora Española para el lobby europeo de mujeres)*. 18, 123-135.
- MOHR, J. (2008). “Más allá de la cámara”. En Berger, J. y Mohr, J. (2008). *Otra manera de contar*. Editorial Gustavo Gil.
- MIGRANTAS (s.f.). *Un lenguaje visual de la migración y la convivencia*. En http://www.migrantas.org/web_migrantas_spanish.html
- PORTELA, E. (2020). “La letra invisible”. *La marea*, 16 de julio de 2020.
- ROVIRA, B. (2004). *Maternitats*. Graó.
- SRTA. LYLO (2023). *Diario de una Bordadora*. Lumen.

- SERRA, A. (2015). *Escriure amb la llum. Apunts viusal*. Gràfiques Ortells. Col·lecció Alicarnot 1.
- VOIONMAA TANNER, L.F. (2012). “Arpilleras: arte poblacional como testimonio y símbolo”. En: AA.VV.(2019). *Arpilleras. Colección del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos*. Museo de la Memoria y los Derechos Humanos-Ocholibras.



L'educació com a teràpia per a una ciutadania sospitosament malalta

Anna Gómez i Mundó, Universitat de Vic



Seré antiguo pero tengo sentido común. Esta sociedad es una mierda. Parece que la gente necesite de los servicios profesionales para todo, ya nadie es capaz de pensar ni sentir por sí mismo.¹

Els missatges que circulen arreu travessen, també, el món educatiu. Tenint en compte l'estat de populisme i feixisme en el que ens trobem immersos, caldria escoltar i indagar d'on venen les consignes i pseudoreflexions per tal de situar-nos-hi críticament i no seguir donant-los corda.

Una de les idees que s'estan estenent amb força és la que adjudica a l'educació el poder de sanar la malaltia del ser que pateixen les persones malaltes, és a dir, les persones insegures, infelices, angoixades, indecises o covardes. A partir del diagnòstic de 'malaltia' és quan s'activen tots els dispositius per sanar aquestes persones que, ara per ara, son incapaces no ja de decidir sobre el destí de la seva comunitat com a subjectes polítics d'un espai comú, sinó ni tant sols sobre la seva pròpia vida.

Quan aquest missatge cala en les nostres ments, ja hem begut oli: la desactivació de la potència de les persones s'ha posat en marxa desautoritzant la qua-

¹ Giménez Bartlett, Alicia. (2017). *Mi querido asesino en serie*. (p.91).

² Si veiem l'altre com un malalt, acceptarem que actui la medicina. La medicina intervindrà, de fora cap a dins, com ho feia el pare cirurgia de Foucault, i el curarà. La cura li vindrà de fora perquè haurà estat pacient, no agent.

litat de la participació d'aquestes en els afers comuns. I quan des del món educatiu s'argumenta que participant en propostes formatives és com s'aconsegueix superar la malaltia incapacitadora per a l'exercici democràtic a través de l'empoderament de les persones és com educadors i membres d'institucions educatives esdevenim còmplices d'un discurs clarament neoliberal, individualista i patologitzador.

Teràpia versus Transformació

Després de passar per un procés d'aprenentatge, o mentre l'està passant, és habitual que percebem canvis en la persona que l'ha fet. La veiem més segura, o més tranquil·la, o més en pau amb sí mateixa. Pot ser que també ens adonem d'algun canvi físic, en la manera de col·locar el cos o en la seva manera de vestir. Davant d'aquest canvi, pot ser que pensem que aquesta experiència d'aprenentatge li està sent "teràpèutic". Allò escandalós és que actualment la possibilitat de pensar que li està sent terapèutic passa a ser una certesa que s'afirma ja abans de començar el procés, de manera que davant d'una persona amb una situació de vulnerabilitat econòmica, ambivalència en el projecte vital o, per exemple, dificultats d'inserció laboral, se li recepta immediatament que entri en un engranatge formatiu.

Ara bé, no serveix qualsevol proposta *educativa*, sinó només aquella que respongui a l'encàrrec social de la recepta de 'curar' la persona de la seva situació de desigualtat social.

La recepta es fa des de la convicció que la realitat d'injustícia i dolor en la que està immersa pot ser revertida només des dels canvis que ella pot experimentar superant els defectes que té convertint-los en qualitats (competències) que la faran invencible. Un procés que també es sol anomenar '*empoderament*'.

Així doncs, el que fa equiparar les experiències d'aprenentatge amb quelcom similar a una teràpia és una concepció mèdica que sotmet la persona malalta a una sèrie d'accions que li solucionin els seus problemes de salut, majoritàriament psicològics. Enquadrant l'origen en la psique, a la situació de malestar se la despulla de qualsevol causa social externa a la persona i, des d'aquí, es justifica la necessitat d'iniciar una teràpia².

El tractament es fa a partir d'un diagnòstic. En educació, el diagnòstic sempre neix del "*si volguessis de veritat tu podries*"; "*tu saps, però pots saber més*"; "*tu no saps perquè no vols*"; "*el que saps no és suficient*". Però, qui diagnostica?

Diria que el diagnòstic prové tant de l'exterior de la persona com d'ella mateixa. Com he senyalat, el discurs dominant en el qual estem immersos col·labora en un control social que afavoreix les lleis del neoliberalisme, i ho fa individualitzant unes realitats problemàtiques l'arrel de les quals no es troben en l'individu sinó en l'esfera socioeconòmica i cultural del moment. Dit d'una altra manera: l'origen de les realitats d'injustícia i d'opressió social s'atribueix a qui les pateix en primera

persona. Quan la insistència del missatge és persistent i amplificada per altaveus de totes les àrees, és bastant probable que les persones ho interioritzem tant endins que ja no ens cal que ningú ens digui que nosaltres som les primeres i últimes responsables del nostre fracàs vital. Aquesta assumptió de responsabilitat és una de les conseqüències de la colonització mental que el neoliberalisme i la cultura patriarcal ha aconseguit fer en els cossos de moltes persones. Tal i com escriu Díez (2024:86), és del tot necessari detectar la colonització mental que hem sofert i anomenar-la per tal de ser conscients de fins a quin punt interfereix en les nostres pràctiques i discursos:

No es posible avanzar y consolidar una sociedad del decrecimiento mientras el imaginario neoliberal del capitalismo siga instalado en nuestro pensamiento y haya colonizado nuestras expectativas y deseos. Por eso, se hace imprescindible este primer ejercicio crítico de análisis para ser conscientes del proceso de colonización mental que se ha llevado a cabo y cómo también el sistema educativo ha participado y participa activamente en él.

Les veus que van colonitzant els imaginaris i les cosmovisions dels individus son moltes. És obvi que no puc amb totes, però amb una sí: la meva. Com a educadora, puc anar validant-me com a professional presentant-me com una peça imprescindible per a l'alliberament dels altres, o bé puc desplaçar el meu discurs i la meva pràctica cap a una altra posició menys perversa. Com a professora tinc el poder que m'atorga l'organització jerarquitzada que la societat fa del coneixement per escampar (o no) determinats missatges. De mi depèn, aleshores, erigir-me en qualitat d'experta o no fer-ho. Aquesta opció la tenim a l'abast tothom qui ens dediquem a l'educació, tothom a qui se'ns reconeix un saber pensar i fer l'educació. El reconeixement que rebem de la comunitat esdevé, però, una responsabilitat que cal assumir en mantenir una ètica en la nostra praxi.

Les paraules de Giroux ho expliquen clarament, i m'alerten d'estar al cas de no caure al parany de l'expertesa que tot ho sap:

En aras de la unidad entre teoría y práctica, la posibilidad de alcanzar una práctica emancipatoria ha sido a menudo negada por modalidades “vanguardistas” en las que los intelectuales han privado virtualmente a las fuerzas populares de la habilidad de definir por sí mismos los límites de sus objetivos y su práctica. Al asumir un virtual monopolio en el ejercicio del liderazgo teórico, los intelectuales, a menudo, y sin saberlo, han reproducido la división entre las tareas manuales e intelectuales que se encuentra en el núcleo de la mayoría de las formas de dominación. (Freire, Paulo; Giroux, Henry, 1990:23).

³ Des de fa uns anys s'ha instaurat el terme 'píndola' per les formacions breus i encapsulades de formació continuada, també a la universitat. La procedència de l'àmbit farmacològic del terme 'píndola' remet clarament a la relació que es pretén establir entre l'educació i la medicina.

La diagnosi de l'expert és una mostra de la usurpació de la veu de l'altre. Un altre que no viu sol ni deslligat del seu context simbòlic i material, sinó que hi viu estretament vinculat –de grat o per força–. Per tant, caldria revisar fins a quin punt mestres, pedagogs i educadors participem de la privació de dir-se, d'analitzar la seva realitat, d'indignar-se o de projectar-se a les persones amb qui treballem.

Expert versus educador

Pels mons de l'educació hi circulen uns discursos articulats a partir de 'manaments', l'origen i l'argumentació dels quals es desconeixen. Com les normatives de tota la vida, s'apliquen sense ser sotmesos a revisió i anàlisi. Si ara toca seguir una línia determinada, la seguim. La marquen, a més, gent que en sap; 'experts' en diem avui.

La resposta de l'expert davant la diagnosi sempre és un nou exemple de la de-subjectivització de l'altre quan aquesta consisteix en receptar activitats formatives amb l'argument que serà amb elles com s'empoderarà, esdevenint així un procés eminentment terapèutic –concebut a nivell individual– amb el que es podrà curar dels seus malestars. No cal posar-nos bata blanca per fer les receptes: només cal anunciar al CFPA cursos per a consumir 'les píndoles' d'algun tipus d'art o d'activitat física, sovint acompanyats de la connotació sanadora anomenant-los com a *arteràpia*, per exemple.³

Avui en dia, és força freqüent que la persona que està vivint una situació difícil senti que se li dona una resposta que segueix una lògica de pensament únic: si no estàs bé és perquè no has après a estar bé. Els motius del teu malestar, de la teva situació laboral, de la teva salut, etc. es troben dins teu, venen a dir. Aquesta lletania reforça la responsabilitat individual de la situació en la que es viu, i planteja "l'educació" com el fàrmac a administrar individualment de la situació de malestar, etc. Una píndola presentada al marge de la xarxa comunitària, una píndola que despulla l'educació de la dimensió relacional que li és constitutiva, la que precisament ens sosté en els vincles d'interdependència necessaris per viure malgrat (o gràcies?) la vulnerabilitat. L'aniquilació de la dimensió relacional i comunitària de l'educació ens aboca a l'equívoc de concebre l'educació com a quelcom a aconseguir per vies individuals i al preu que sigui, incorporant-la com a producte de consum:

Se quiere, así, convertir la educación en un asunto privado de consumidoras y consumidoras que eligen, en función de sus recursos, una carrera competitiva por el ascenso social a través de esta apuesta estratégica que es la educación. Esto supone un replanteamiento total del papel de la educación en la sociedad. Bajo este enfoque, lo que se hace, de hecho, es separar la educación de la esfera pública, negando su condición de derecho social, para confiarla al mercado, transformándola en una posibilidad de consumo in-

dividual, variable según la capacidad de compra de los consumidores y las consumidoras considerados como clientes. El sistema educativo pasa, de este modo, del ámbito prioritario de los valores culturales y educativos a la lógica urgente del valor económico y productivo. (Díez, Enrique Javier, 2024:74).

Seguint la lògica d'aquestes tendències els subjectes van difuminant-se en cossos pacients i consumidors, uns cossos afeblits en pensament propi, en consciència d'alteritat, de formar part d'una comunitat i de la necessària interdependència d'uns i d'altres per a sostenir una vida digna. En aquest marc, es fa difícil promoure la cerca del bé comú per part de subjectes que sàpiguen pensar críticament. Difícil serà –encara molt més difícil– comptar amb una ciutadania lliure i crítica que pugui sostenir la dinàmica democràtica desitjada.

Ego versus alteritat

L'escenari social presentat fins ara planteja seriosos dubtes a l'hora de qualificar com a avenços els canvis produïts recentment en termes d'igualtat de gènere. Les lògiques individualistes sobre les que pivota la patologització de les situacions vitals personals fruit de les desigualtats socials fan evident que el patriarcat campa al seu aire en l'àmbit de l'educació i bloqueja tot procés d'emancipació personal i col·lectiva.

Un sujeto de razón y voluntad, un sujeto completamente iluminado, un sujeto que lo sabe todo, es un sujeto que no necesita a los demás. Ese sujeto absuelto de cualquier forma de interdependencia y construido sobre la ficción de una falsa autonomía es el que la teoría feminista ha ligado a la masculinidad. (Serra Clara, 2024:80)

L'ús constant que es fa del concepte *autoestima* és un eufemisme que s'acosta a un estat semblant del que ens parla Carla Serra. El significat que s'atribueix a l'autoestima remet a un estat de l'esperit autosuficient, un estat al qual s'hi arriba per un mateix després d'haver-se exercitat seguint el mètode adequat. Probablement és per aquest motiu que avui l'*autoestima* no podria ser sinònim de *tenir cura* ni d'*emancipació*, sinó de girar-se d'esquena a l'altra o, fins i tot, ser incapaç de veure'l tot i estant-hi de cara, d'interessar-se per saber qui és, com està i què necessita. Perquè al centre de tot no hi ha la vida ni el comú ni la vida en comú, sinó només hi ha el jo; el jo, jo, jo.

Els discursos plens de missatges imperatius de "*sigues tu*", "*tu ets la primera abans que ningú*", "*si tu no estàs bé no podràs acompanyar a ningú*", etc. ens han fet replegar sobre nosaltres, fent un cabdell embolicat en sí mateix, pres del jo i aïllat de la resta. A vegades és com si ens haguéssim de protegir de tot i de tothom per

⁴ Sembla un acudit, però no ho és: “*hi ha persones estressades perquè no estan estressades*”. Son paraules de Víctor Amat durant l’entrevista que li van fer a Rac1 amb motiu de la presentació del seu llibre *Psicología Punk: contra el pensamiento positivo y naif*.

⁵ Algú em pot objectar que Paulo Freire també insistia en l’esperança com a motor per continuar endavant amb les accions transformadores, i tindrà la seva part de raó. Però Freire no deslligava mai l’esperança en el futur del coneixement crític de la realitat en la que es trobava la comunitat oprimida, denunciant les situacions i actuant per a transformar-les. I aquest petit detall d’anàlisi és del que s’obliden els discursos que escampen la positivitat com la solució perfecta pels mals de cadascú.

tal de poder-nos mantenir bé, en pau, sanes i felices. L’altre i allò altre s’entén com un enemic del qual ens n’hem d’allunyar si no és que volem caure a les seves trampes. És un individualisme egocèntric al que se l’anomena *empoderament*, símptoma de quan la prepotència és una característica identificadora de l’individu. La prepotència, a més, és una temeritat perquè ens fa oblidar que som vulnerables, que tenim limitacions, que som humans, i empeny les persones a adoptar conductes i pràctiques de risc que, a vegades, acaben desencadenant la mort. Ara bé, pel valor patriarcal de la competitivitat és important insistir en aquesta idea, i aprofita qualsevol oportunitat per senyalar que els límits te’ls poses tu mateixa, que si tu vols pots i que allò de fer-se a un mateix mereix l’elogi unànime. Així és com la competitivitat es col·loca al centre i la cooperació i el suport mutu es desplacen als marges més llunyans.

Felicitat i teràpia versus educació i comunitat

Moltes veus han anat construint el simbòlic contemporani que té com a destí vital la consecució de la felicitat. Paradoxalment, aquest simbòlic s’alimenta del malestar social generat per les estructures d’un sistema socioeconòmic. D’aquesta manera, la soledat, l’explotació laboral, la pobresa i la violència presents al sistema anima les persones a consumir les receptes de felicitat que donen els llibres d’autoajuda i els cursos formatius-usurers de diverses corrents terapèutiques. El resultat de tot plegat és la fabricació d’un desig de felicitat del que s’està convençut que és un horitzó vital factible, un desig que mostra fins a quin punt estem pendants de ser tal i com dicta la tendència emocional del moment⁴. En pocs anys hem passat de recordar que, a més de la racionalitat, els processos educatius també havien de tenir en compte la dimensió emocional a reduir-ho tot a l’emocionalitat.

Frec a frec amb la felicitat trobem amb insistència el missatge de la importància d’incorporar una actitud positiva cap a la vida⁵. El missatge de la positivitat és tan pervers com el fet de dir a una persona –sovint dona– que el fet que es senti anguiada, espantada o desorientada al viure una situació continuada d’agressió i no reacció com cal és perquè no sap protegir-se, que no s’estima prou, que no sap dirigir el dolor cap a un altre lloc des d’on no l’afecti en el seu dia a dia i que s’animi, que pensi que tot pot millorar si hi posa de la seva part. Aquest tipus de missatges funcionen com a inhibidors de la indignació i de la conseqüent mobilització transformadora de les situacions d’injustícies que generen aquest mateix dolor que es pretén mitigar. El remei es posa, doncs, en canviar la percepció i no les condicions de vida. La positivitat és un recurs per orientar l’atenció en l’individu, responsabilitzant-lo de la seva situació, i la desvia de l’anàlisi de les estructures que sostenen una organització social desigual i violenta.

Una de las formas de engrasar los engranajes del sistema e invisibilizar la precariedad es el pensamiento positivo, la llamada industria de la felicidad.

El dogma socioeconómico nos dice que tenemos que competir, salir de nuestra zona de confort, perseguir nuestros sueños y lograr el éxito. Es una visión del mundo que divide entre ganadores y perdedores, vencedores y vencidos, más parecida a un darwinismo social, en el que sobrevive el mejor adaptado, que a una sociedad que coopera para lograr unos objetivos de bienestar común. (Fanjul Sergio, 2023:20)

Responsabilitzar l'individu de la seva situació i adjudicar-li com a solució un procés que ha de fer sol és la perversió en la qual podem caure les educadores i mestres. Que les persones no sapiguem fer l'anàlisi social que ens porta a viure l'actual estat de malestar i d'auge del feixisme és tan perillós com posar un llop a guardar ovelles. Concebre que el que oprimeix una persona té una única causa provocada per ella mateixa és obviar l'origen estructural del malestar. Treballar per al benestar de manera individual és una altra forma de seguir la mateixa lògica: abstruir-se de les estructures socioeconòmiques i culturals que generen el malestar i, en fer-ho, es bloqueja la transformació social i es va apedaçant precàriament el que es pot. Aquest treballador social ho exposa ras i curt al reflexionar sobre la seva feina:

Si tu ets aquí és per la il·lusió infantil d'un canvi social i no pas per un sou astronòmic i vitalici pactat d'amagatotis amb l'alcalde de torn. I amb aquesta actitud et plantes davant del teu metge, i el teu estat deu ser tan deplorable que només li falta abraçar-te abans de signar-te la baixa, receptar-te un grapat de diazepam i derivar-te al psicòleg per a un taller grupal de gestió de l'estrès que començarà d'aquí a tres mesos. I tu li dius que sí, que vols anar al psicòleg i al grup terapèutic, a tancar els ulls i respirar profundament, mentre escoltes música tàntrica i interioritzes el mantra que tot plegat és culpa teva perquè et manquen eines per aguantar la pressió laboral. Posa-hi un mandala i uns retoladors de colors per pintar tanta merda també. Però per favor, al mateix temps, recepti'm una mica de justícia social, només una mica. (Vilardaga Gerard, 2024: 112).

Semblants als missatges dels llibres d'autoajuda, força cursos i tallers per a persones adultes escampen discursos imperatius i moralitzants, col·laborant d'aquesta manera a la difusió de la idea que vol equiparar educació amb teràpia. Davant d'això, cal vindicar els discursos encarnats que siguin generats lluny dels aparadors de clixés. Quan l'educació es dona desplegant pràctiques encarnades d'intercanvi de sabers i cura és quan és possible experimentar la transformació personal en la qual consisteix aprendre d'uns i d'altres. És encarnant i responsabilitzant-se de sostenir el repte de moviment que exigeix tot nou aprenentatge que ens podem adonar de la trampa de concebre el jo aïllat, propi de la nostra era individualista. Aleshores, l'acte d'acom-

⁶ És el que en dic *‘fer un bajando’*, que sovint té un doble sentit: relacionar les idees amb la seva concreció pràctica i encarnar el que es diu, i saber llegir i anomenar el que passa (fet que sovint porta a adonar-se de les pròpies incoherències i contradiccions).

panyar-nos en l’aprenentatge de viure i de saber esdevé un acte de dissidència humanista.

La comunitat emergeix com l’espai més idoni per a dur a terme aquestes pràctiques dissidents. És en la comunitat que podem trobar-nos i conèixer-nos amb l’altre, és en ella que podem trenar relacions que generen i sostenen experiències d’aprenentatge que alhora dignifiquen i milloren les situacions de vida no pel poder terapèutic que tenen, sinó pel que aporta l’experiència educativa en totes les persones. Abraçant-nos de manera integral, l’experiència educativa obre i eixampla perspectives, aprofundeix en el coneixement i alimenta la consciència de la realitat i de la pròpia vulnerabilitat. I és que sempre, siguem qui siguem, siguem com siguem, veiem que per ser-ho sempre hem necessitat l’altre.

Anomenar, dir i encarnar

Al llarg del nostre dia a dia assistim a situacions en les quals es materialitzen les qüestions plantejades anteriorment: individualisme, repetició mecànica de consignes, reclamació d’una formació funcional, pragmàtica i utilitarista que permeti exercir l’educació entesa com l’aplicació tècnica d’estratègies i recursos. En el meu cas, tot això ho veig sobretot a la universitat, tant en els despatxos de professorat com en les aules. Es fa difícil deixar de banda la rendibilitat, la funcionalitat i la utilitat del saber en un entorn on l’aprendre pel goig d’aprendre es va esmoreint a marxes forçades. Malgrat tot, el propòsit de fer de la universitat un espai de vida habitable és encara un dels sentits que entenc que té la meva feina: generar i sostenir vida habitable. I a vegades, fer-ho implica adoptar un posicionament incòmode de cara als estudiants, com en el que vaig situar-me un dia davant d’un grup-classe del grau en Educació Social⁶.

Aquell dia vaig decidir que era important aturar-nos per valorar la no assistència de moltes estudiants a una sessió dedicada a conversar amb una educadora que treballa amb dones i infants que reben violència masclista, subratllant que la transformació social no es fa de manera individual (sinó relacional i col·lectiva) ni repetint el discurs sense encarnar-lo. La no assistència a classe és un dels molts tics patriarcals que tenen les actituds preses per alguns estudiants. Les absències a classe poden ser llegides com un exemple de concepció neoliberal de la vida, on jo consumeixo la formació (que és un punt de vista totalment individualista i capitalista) i faig el què em sembla. Aquí es veu la trampa d’haver-se cregut que l’eslògan *‘porque yo lo valgo’* vol dir llibertat, quan en realitat és una forma de despotisme. Bastantes vegades, però, les absències són per motius ben legítims de salut, feina o cura de familiars. Altra vegada aquí és quan a vegades es torna a caure en una pràctica patriarcal si ni tant sols es comunica que no es pot assistir a classe. És una absència de consciència que el procés d’aprenentatge s’està fent en comú, on tothom hi és comptat, és neces-

sari. A més, quan l'absència es dona en una sessió dedicada a rebre i conversar amb els sabers d'una altra persona el que es fa és una mostra de menyspreu del seu saber i del temps que ha esmerçat a preparar-la i a fer-la, i l'energia que suposa haver-ho fet després d'una llarga jornada laboral. I això ens porta a un altre aspecte tan bàsic com és la responsabilitat, però, és clar: des de la lògica patriarcal i capitalista no es practica la responsabilitat, perquè es considera que no hi ha ningú davant de qui respondre. I així anem.

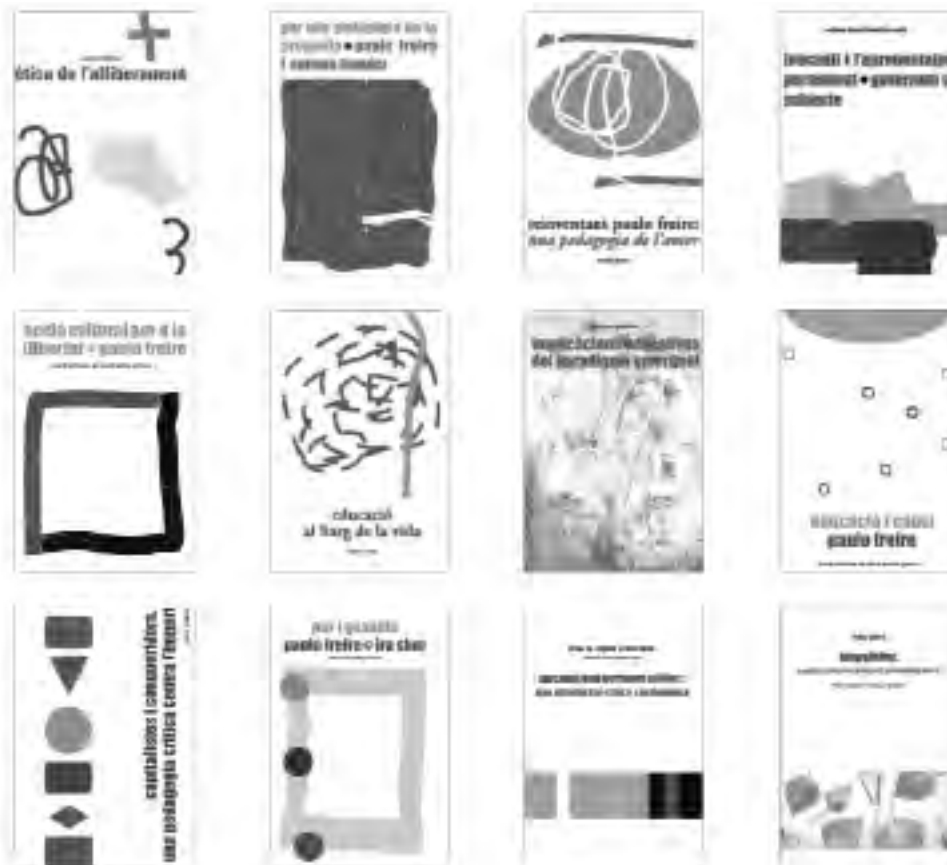
Dir les coses pel seu nom tot i el risc d'esdevenir impopular és una acció que es fa amb qui es considera que són persones capaces d'aprendre i que tenen la maduresa suficient per saber entomar observacions com la que els vaig fer. La formació com a educadores i educadors socials passa per situar les situacions d'aprenentatges en el quotidià, on l'avaluació no recau en un recompte numèric de respostes encertades sinó del saber estar i fer ètic i coherent amb el discurs que es té i la pràctica que es fa.

Així doncs, penso que la ciutadania podrà configurar i ocupar un espai radicalment democràtic quan també sigui des de l'àmbit educatiu que assumim la responsabilitat de sostenir experiències de pensament i acció crítica, conscients dels orígens estructurals de les desigualtats que impacten en els nostres cossos i en els de les persones amb qui treballem.

Referències bibliogràfiques

- DÍEZ, Enrique Javier. (2024). *Pedagogía del decrecimiento. Educar para superar el capitalismo y aprender a vivir de forma justa con lo necesario*. Octaedro.
- FANJUL, Sergio. (2023). *La España invisible*. Arpa.
- FREIRE, Paulo; Giroux, Henry. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- SERRA, Clara. (2024). *El sentido de consentir*. Anagrama.
- VILARDAGA, Gerard. (2024). *La talpera. Un western de la vulnerabilitat*. L'Agulla Daurada.

a biblioteca paulo freire



DISTRIBUCIÓ

PAPER
PLEGAT
INDUSTRIA GRÀFICA

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

Educació per a la (re)evolució. De l'escola bancària a l'escola alliberadora i llibertària

Josep Callís i Franco, Nucli Paulo Freire, Girona



Avui que estem vivim les greus conseqüències i la contradicció de la crisi ideològica del capitalisme és un bon moment per reflexionar sobre la relació de l'educació i l'escola respecte la seva implicació en el manteniment de les estructures dels poders socials alienants, explotadors de l'home i controladors de la societat i, per tant de la responsabilitat de l'educació per ajudar o implicar-se en el procés de transformació i revolució social.

En aquest marc neoliberal es plantegen multitud d'interrogants de complicades respostes com: *“És possible, avui, una educació revolucionària que ajudi a transformar la societat? Quin sentit té o ha de tenir l'educació revolucionària? Existeixen nivells o graus diferenciats en aquest camí vers l'educació revolucionària? Quina és la fonamentació essencial per a una educació revolucionària?... i tants i tants d'altres que s'hi poden anar afegint!*

Prendre posició

Vivim immersos en uns permanents i profunds canvis socials i les conseqüents transformacions conceptuals i ideològiques que se'n deriven abracen tots els àmbits de la vida. Des de la política a l'economia; de la cultura a l'oci; de la salut a l'educació... tot resta amarat de dubte, interrogació i crisi. L'educació, i per tant l'escola, no s'escapa d'aquesta crisi i una munió d'adjectivacions defi-

¹ “canvi en profunditat, global i dràstic de les institucions polítiques i socials o de les estructures econòmiques d’una societat. Les institucions o estructures d’una societat resisteixen el pas del temps mitjançant l’aplicació de successives formes que, a la llarga, aguditzen les contradiccions del sistema i duen a una situació revolucionària. En aquest sentit, revolució s’oposa a evolució i a reforma... Normalment sol implicar una certa violència, ja que la classe revolucionària es veu obligada a vèncer la resistència que la classe fins aleshores dominant oposa a perdre la seva situació de privilegi.”

nitòries s’afegeixen al terme educació o escola i així fa que es parli d’escola alliberadora; llibertària; innovadora; tradicional; dictatorial; revolucionària; activa; emprendora... termes que en molts casos, poden ser més o menys coincidents i apropiats però que en d’altres, poden ser prou divergents i fins i tot relativament contradictoris.

L’escola, des de sempre, ha tingut la missió fonamental de preparar a les persones per adaptar-les a integrar-se a una determinada realitat social. Si l’essència de l’educació ha de possibilitar la conquesta del creixement social i personal; si ha de cercar la millora democràtica de la societat i per tant els valors de justícia, solidaritat, llibertat... llavors, cal entendre que l’objectiu de l’educació és fonamentalment polític.

La realitat, al contrari, mostra que aquesta conceptualització política de l’educació entra en contradicció davant la negativa resposta que de manera més o menys generalitzada es dona des del món educatiu a la pregunta: “*l’educació i l’escola han de ser polítiques?*”.

Si l’educació ha de treballar per assolir la transformació de les persones i per construir una societat crítica més justa i lliure, aquest objectiu entra, en conflicte amb els valors socials implementats per la globalització econòmica i cultural la qual necessita d’uns perfils molt diferents dels que haurien de transmetre els currículums educatius.

L’educació, per evitar una regressió vers la desnaturalització humana a que ens aboca la insensible i salvatge ideologia neoliberal, necessita, inexcusablement, entrar en confrontació amb l’estructura ideològica imperant i per tant convertir-se en una eina portadora de crisi.

La revolta és necessària i imprescindible

El concepte de revolució, com defineix qualsevol diccionari d’arreu del món, explica que és un “*canvi total i radica respecte unes estructures i concepcions imperants en la societat*” fet que porta a ser conscients que resulta molt complicat plantejar o generar un procés de revolució i que qualsevol revolució sectorial es fa difícil a no ser que sigui fruit d’una revolució social guanyadora. En aquest marc ideològic semblaria ser que l’educació revolucionària només podria tenir existència en una realitat de revolució social, no obstant la seva accepció polític-social¹ permet entendre que la revolució pot ser un procés que (re)evoluciona o sigui que impulsa, ajuda i accelera l’evolució d’una determinada estructura o procés, pel que sí es pot ubicar, per tant, en àmbits ben concrets amb l’objectiu de transformar aquella realitat específica i així pot existir la (re)evolució política, la (re)evolució econòmica, la (re)evolució social, la (re)evolució cultural... i la (re)evolució educativa; si bé cadascuna d’elles, en la seva acció, directa o indirectament, pretén incidir en totes les altres o a la inversa, de manera que una revolució no és tal revolució si no incideix en cadascun dels altres diferents àmbits que configuren l’estructura social. Un altre factor definitori d’aquest

concepte és que tota revolució és un procés col·lectiu nascut d'una situació crítica davant unes formes establertes que s'intenten perpetuar o preservar i que aquesta lluita no significa, necessàriament, violència. I, imprescindible, entendre que una revolució és revolució quan en ella es dilucida un pas ideològic endavant que comporta una millora o una conquesta relacionada amb els drets humans d'aquella comunitat. Mai es pot considerar com a una revolució des d'un marc positivista i humanístic els trencaments o canvis socials que generen un retrocés o una involució.

La revolució educativa necessita, per a poder ser considerada com a tal, l'adequació i compliment d'aquests objectius. Parlar, per tant, d'educació revolucionària significa una transformació ideològicament profunda que intenta amb la seva acció, el canvi, més o menys radical i més o menys ràpid, de les estructures que sustenten l'ordre educatiu i social establert.

(Re)evolució i escola

El binomi escola i revolució, a casa nostra, ha estat una qüestió de profund i llarg debat. Vivim, encara, les repercussions generades a les acaballes del franquisme on en l'àmbit educatiu es volgué enllaçar amb la història pedagògica de la república, portadora de clars objectius d'educació revolucionària i de les arrels de l'escola racionalista. El debat sobre l'autogestió a l'escola; el cos únic d'ensenyants; els drets de la dona; la sindicalització professional; la supressió de la direcció professional dels centres, l'escola; el compromís social de l'educació; la democràcia i participació escolar; els drets a l'educació de la població adulta, els drets dels treballadors i dels sectors marginals... eren clau de volta en les idees propugnades i defensades pels sectors progressistes d'esquerra i on el treball que s'impulsà des de les Escoles d'Estiu, foren el ferment essencial de la constitució dels diferents moviments de mestres i educadors sorgits en diferents indrets de l'estat espanyol i especialment per Catalunya. Aquesta dinàmica de lluita i reivindicació educativa anava, paral·lelament, acompanyada d'una àmplia acció social i cultural que produí una variada bibliografia en aquells anys.

Avui, aquella inquietud sembla haver-se esmorteït i estar somorta, de manera que són molt poques les experiències que actualment es porten a terme sota aquestes premisses i que ens puguin servir de referent per la cerca crítica del futur de l'educació. La pedagogia llibertària fonamentada en concepcions marxistes i anarquistes que tan ressò tingueren en aquells moments, sembla que hagin desaparegut de les consciències i han estat substituïdes per enfocps psicològics, d'emprenedoria econòmica i de aplicació tecnològica a l'educació.

No hi ha dubte que aquesta pèrdua de sentit polític de l'educació ve determinat pel progressiu triomf del capitalisme que ha amarat la societat amb el vist-i-plau de les polítiques dels governs de torn que s'hi han anat adaptat en el plantejament dels

seus currículums. L'economia de mercat del neoliberalisme, determina la necessitat de tenir individus amb la doble personalitat contradictòria de ser consumistes sense identitat i alhora amb capacitat creativa, ambivalència que genera un profund conflicte personal on l'objectiu últim de l'educació, com diu Tomasi (1988) és *“aconseguir la negació d'un mateix”* degut a una educació que cerca l'adaptació i la submissió a unes normes i estructures socials i on l'escola com a “posseïdora” i “controladora” dona o “ven” coneixements i formació als qui no en tenen. És el que Freire anomena com a *“escola bancària”*, on tot està organitzat per ser transmès per part d'un sector savi a un altre d'aprenent i on els educadors, al servei del sistema, “dipositen” en la ment de l'educand aquelles informacions o normes que des del poder interessa que els seus “súbdits” dominin i adoptin com a normalitat, creant així un comportament i una personalitat passiva, individus ingenus aïllats de la realitat, amb una consciència laxa i amb un ideal de felicitat centrat en el consum, esclavitzats sota les normatives educatives i tot el procés educatiu estructurat sota un adoctrinament alienant i que davant aquests contextos Freire ens demana ser analistes crítics de l'educació quan ens diu que cal reflexionar profundament sobre *“a favor de qui i de què i en contra de qui i de què estem educant”*.

L'enfoc alliberador o llibertari de l'educació, nascut de les perspectives sociopolítiques marxistes i anarquistes han donat plantejaments diversos, si bé tots, amb unes característiques comunes que es poden sintetitzar en el rebuig a l'autoritarisme i la defensa de la llibertat. En base a aquests dos principis clau, es detecten (Silvio Gallo, 1997) dues tendències: la *direccionalitat educativa no directiva* i la *direccionalitat sociopolítica*.

- a) La *direccionalitat educativa no directiva*, seguint a Rousseau i Pestalozzi s'hi poden situar multitud de propostes pedagògiques on entre d'altres s'hi poden trobar els plantejaments de Leon Tolstoi (Yasnaia Poliana), Maria Montessori; Helen Parkhurst (Pla Dalton); Carleton Washburne (pla Winetka); Alexander Sutherland Neill (Summerhill); Rudolf Steirner (Waldorf), Carl Rogers... Els defensors del neutralisme pedagògic... parteix de la idea que l'educació ha de centrar-se en la persona i l'objectiu és fer-la lliure sense cap tipus de direccionalitat o enfoc tot evitant qualsevol influència social ja que l'escola, estatal o privada, tenen com a objectiu l'adoctrinament i per això manipula, reglamenta i ho controla tot. Es pretén que l'individu arribi a la seva total autonomia i llibertat i, conseqüentment, cal deixar que l'infant, amb llibertat, esculli el seu propi camí. L'educació ha de limitar-se a mostrar les diferents opcions socials i polítiques, i ser totalment antidogmàtica i sense cap tipus d'adoctrinament.
- b) La *direccionalitat sociopolítica* considera que l'educació ha de tenir una profunda orientació social amb l'objectiu de transformar la societat sense que

això comporti contradicció entre llibertat personal i llibertat social. La llibertat és considerada no com una característica innata natural de l'home, fonament de la posició no directiva, sinó com una adquisició i construcció social, passant, per tant, de ser un medi a ser el fi.

Sota aquesta perspectiva el caràcter polític de l'educació n'és la clau de volta del seu ideari pedagògic i entén que aquesta no pot ser mai neutra sinó que d'una manera o altra, sempre, està al servei d'alguna intencionalitat i, conseqüentment, cal prendre posicionament i definir clarament el model d'ésser humà i de societat que es pretén assolir: *“assumir una postura no directiva a l'educació significa deixar que la societat s'encarregui de la formació sociopolítica dels individus. La perspectiva no directiva hereva de Rousseau (...) serveix als interessos polítics del capitalisme que crea individus adaptats al laissez-faire absolut i prepara pel desenvolupament individual sense preocupar-se del desenvolupament col·lectiu ni del social”* (Sílvio Gallo, 1997).

La societat actual, imbuïda dels valors del capitalisme es perpetua i es manté per transmissió educativa, on conscientment o no, l'educació crea persones individualistes, egoistes, dependents, autoritàries i competitives, que assumeixen les injustícies del sistema com quelcom natural a la humanitat, integrant-se així dins un sistema immoral i insolidari que manté i és causant de desigualtats, explotació i violència.

L'educació no ha de renunciar a la transmissió ideològica i perquè l'educació no sigui dogmàtica cal una educació científica i racional, fonamentada en una ètica i moral natural que capaci per la crítica i el compromís. L'escola ha de possibilitar el descobriment i coneixement de la desigualtat econòmica i la injustícia humana; els mites religiosos enfrontats amb la ciència; l'autoritarisme social; l'explotació i l'esclavatge humà fet sota les banderes del patriotisme i del militarisme; el poder i la manipulació informativa de les mass medies... en definitiva, tot allò que redueix o aniquila la llibertat personal o social. I, en cap cas pot oblidar-se que l'educació ha de servir per atendre les necessitats biològiques, físiques, intel·lectuals i morals dels infants i, que l'ordre social establert mai ha d'estar en contradicció amb aquestes necessitats.

Es podem incloure aquí, entre d'altres direccionalitats pedagògiques, les aportacions de Bakunin i les escoles del poble; Ferrer i Guàrdia i l'escola racionalista; Lorenzo Milani i l'escola Barbiana; la pedagogia alliberadora de Paulo Freire; la pedagogia de l'amor d'Orlando Pineda i l'AEFCA (Nicaragua); l'experiència d'organització educativa i comunal (Mercedes Ventura Blanco i el SILEM) de la comunitat Segundo Montes a El Salvador iniciada en els camp de refugiats de Colomoncagua (Hondures); les de Mauricio i Rebeca Wild a les escoles Pesta i León Dormido (Equador); la de Josefa Martín Luengo a l'escola Paideia (Extremadura, Espanya); etc.

Vers una educació i escola alliberadora

Considerant que l'objectiu final de l'educació ha de pretendre aconseguir que la humanitat visqui en llibertat, pau, justícia i solidaritat, es fa imprescindible l'existència d'homes i dones que siguin i visquin en llibertat. L'experiència viscuda per cada persona en el seu procés formatiu escolar resulta, per tant, essencial per aquesta construcció i interiorització dels valors necessaris que portin a una llibertat responsable i a una socialització basada en el respecte i el diàleg democràtic portador de fraternitat i felicitat. D'aquí que com indicava Ferrer i Guardia, la cabdal importància d'escoles amb ideari polític per evitar que la ignorància sigui aliment de l'opressió i domini: *“Si es desitja un avenir de fraternitat, de pau i felicitat, dirigiu-vos vosaltres mateixos, els que patiu el règim actual, i fundeu escoles on pugueu ensenyar lliurement totes les veritats conquerides”*.

L'essència de tota escola alliberadora i llibertaria, en l'anàlisi que Juan Miguel Batalloso (2009) fa sobre la “Pedagogia de l'autonomia” de Freire hi remarca tres direccionalitats freireanes i on, per a cadascuna d'elles hi senyala, alhora, un seguit d'objectius específics:

- 1) *No hi ha docència sense discència*. Tot procés educatiu implica necessàriament, ser docent i aprenent alhora i això exigeix: a) rigor metodològic; b) capacitat d'observació i investigació permanent; c) respecte als sabers dels educands; d) visió crítica davant la realitat; e) ètica i estètica; f) corporificació de les paraules amb l'exemple; g) rebuig contra qualsevol forma de discriminació; h) autoreflexió crítica davant la pròpia pràctica; i) reconeixement i assumptió de la identitat cultural del propi grup humà.
- 2) *Ensenyar no és transferir coneixements*. L'ensenyament és sobre tot, la construcció personal d'actituds, la integració de valors socials democràtics i el desenvolupament de capacitats i competències per conquerir la pròpia autonomia personal i el compromís social. Implica entendre que ensenyar comporta: a) consciència de l'inacabament de tot procés humà i de tota evolució i per tant l'obligació de construir el present per construir el futur; b) reconeixement de ser condicionat i per tant millorable i amb responsabilitat de participar en la construcció del món; c) respecte a l'autonomia de l'educand; d) tenir bon judici per avaluar als altres, a mi mateix i a tot el procés per tal de prendre en cada moment la millor opció e) humilitat, tolerància i capacitat de lluita pels drets dels educadors; f) capacitat d'aprehensió de la realitat que permeti canviar les situacions; g) alegria i esperança; h) convicció que el canvi i la victòria és possible; i) curiositat i necessitat de saber.
- 3) *Ensenyar és una especificitat humana de compromís social per fer-nos subjectes actius del devenir històric*. Cal ser conscients que ensenyar és clarament una activitat ideològica i dialògica que exigeix: a) seguretat, competèn-

cia professional i generositat; b) compromís per a l'acció; c) comprendre que l'educació és una forma d'intervenció en el món; d) gestionar el binomi llibertat i autoritat basada en l'exemple; e) presa conscient i raonada de les decisions; f) saber escoltar més que parlar; g) reconèixer que l'educació és ideològica; h) disponibilitat per al diàleg; i) voler i treballar pel bé social i el bé dels educands

L'esperança, essència de la utopia llibertària

Resulta obvi que arribar a plantejaments d'educació revolucionària, avui per avui, és un repte complicat i difícil d'assolir si bé cal cercar i caminar per la utopia donat que cada pas que es fa en ella ens apropa més a la perfecció. I una bona tasca per fer aquest camí és reflexionar i autoanalitzar-nos en la posició en que ens trobem individualment o a nivell d'escola i sobre l'educació que estem impartint i, a partir d'aquí atalaiar el camí a fer.

Cal indignar-se davant la injustícia i l'educació ha de prendre partit en aquesta indignació com proclama Stéphane Hessel (2011) *“desitjo que tots tingueu el vostre motiu d'indignació. És un valor preciós. Quan quelcom t'indigna et converteixes en un militant fort i compromès. Passes a formar part d'aquest corrent de la història que pot seguir endavant gràcies a l'aportació de cadascú. Aquest corrent cerca major justícia, major llibertat... Si us trobeu amb algú que no se'n beneficia, compadriu-lo i ajudeu-lo a conquerir-los”*.

La victòria, com be ens diu Freire, només és possible fruit del compromís actiu fet amb convicció i esperança que el canvi és possible: *“no hi ha canvi sense somni, com no hi ha somni sense esperança”*, canvi que des dels somnis de la utopia es materialitza i converteix en real sabent però que *“l'educació no canviarà la societat però sí transformarà persones que transformaran i canviaran la societat”*

Referències bibliogràfiques

- ALBERTI, Alberto; BINI, Giorgio; DEL CORMO, Lucio; GIANNANTONI, Gabriele (1970). El autoritarismo en la escuela. Fontanella. Barcelona.
- BATALLOSO, Juan Miguel (2009). 'Pedagogia de la autonomia' a: Parra, Sebas i aparicio guadas, pep (editors) *La lectura i la escriptura, del món de Paulo Freire*. Publicacions de l'Institut Paulo Freire. Xàtiva.
- FREIRE, Paulo (2002). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI. Madrid.
- Freire, Paulo (2009). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Madrid.
- GALLO, Silvio (1997). El paradigma anarquista de educación. Documento editado en la página web de *Semillas de Libertad*. Plataforma ácrata digital (www.flyingmind.com/plataforma/doc7).
- HESSEL, Stéphane (2011). Indigneu-vos!. Destino. Barcelona

- ILlich, Iván (1974): La sociedad desescolarizada. Barral, Barcelona.
- TOMASI, Tina (1988). Breviario del pensamiento educativo libertario. Nossas y Jara, Móstoles.
- MARTÍN LUENGO, Josefa (1994). La escuela de la anarquía. Ediciones Madre Tierra, Móstoles.
- PARRA, Sebas; CALLÍS, Josep (2001). Educació en la globalització: reptes d'avui per demà (pag. 14-22) A: *Globalització?*. Perspectiva Escolar, 251. Rosa Sensat. Barcelona.
- REIMER, Everett (1986). La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación. Labor, Barcelona.
- SOLÁ, Pere (1978). Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939). Tusquets editor, Barcelona.
- WILD, Rebeca i Mauricio (2002). Educar para ser. Fundación Educativa Pestalozzi. Quito (Ecuador).

sendas y travesías del aprendizaje mínima



DISTRIBUCIÓ

**PAPER
PLEGAT**
INDUSTRIA GRÀFICA

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

¿Manca d'adultesa o absència de joventut?

Repensant l'acompanyament a joves

Sara Ortega, Project Manager Acompanyament
i Caterina Ponte, tècnica de mentoria del programa Zing



L'existència humana rau, perquè es va fer preguntant, en l'arrel de la transformació del món. Hi ha una radicalitat en l'existència, que és la radicalitat de l'acte de preguntar. [...] Radicalment, l'existència humana implica sorpresa, pregunta i risc. I per això, implica acció i transformació.

Paulo Freire, *Per una pedagogia de la pregunta*

Són diversos els perfils professionals que, en els programes de millora de l'ocupabilitat, desenvolupen la funció d'acompanyar els itineraris vitals de les persones joves. Si hi ha quelcom que tenen en comú tots aquests perfils és que comparteixen un lloc privilegiat des d'on estimular les joves en l'aprenentatge de la construcció de les pròpies decisions i desafiaments vitals. Aquests itineraris no són simplement trajectòries lineals cap a la inserció laboral, sinó experiències profundament humanes, performatives i transformadores que afecten, en múltiples dimensions, la manera de ser i existir de qui els recorre. En aquest procés, no només adquireixen habilitats o competències tècniques, sinó que reconfiguren la seva identitat, qüestionen els seus rols socials i redescobreixen el seu lloc en el món.

Reconèixer aquests itineraris com a processos vius i dinàmics exigeix, a més, un enfocament que valori la singularitat de cada història i la diversitat d'experiències, permetent que les persones joves siguin protagonistes en la construcció del seu propi recorregut cap a un futur significatiu.

Desitgem que, mitjançant aquesta lectura, ens puguem aturar un temps en la pràctica de l'acompanyament a joves, permetent-nos repensar la nostra praxi. L'objectiu: promoure l'ús d'eines senzilles, la pregunta i l'escolta, dirigides a fomentar la humanització de l'acompanyament i el protagonisme de les joves aprenents en els seus processos de desenvolupament i de creació d'un projecte integral de vida.

Parlar de joventut és endinsar-se en un terreny ple de potencialitats, contradiccions i possibilitats. No obstant això, la manera en què la societat, i en particular els programes dirigits a joves, els perceben, sol estar marcada per una mirada adultocèntrica que redueix les seves experiències a un trànsit cap a una adultesa "plena". Aquesta adultesa es defineix sota estàndards heretats per generacions anteriors, que responen a un model de vida que ja no sempre és funcional ni aplicable en el context actual, postura que ressona amb Mead (1970), qui assenyalava que "cada generació s'enfronta a la tasca de definir el seu propi món en un context diferent al dels seus predecessors".

Actualment, aquests estàndards, basats en trajectòries lineals i previsibles (com l'accés a una educació formal, l'obtenció d'una feina estable i la consecució d'hitons biogràfics ben delimitats), xoquen amb una realitat

contemporània caracteritzada per la velocitat dels canvis, la precarietat laboral i la incertesa generalitzada. *“En la modernitat líquida, les identitats són fràgils i han de reinventar-se constantment.”* (Bauman, 2000)

En aquest context, les joves no només s'enfronten a una pressió per complir amb expectatives alienes, possiblement interioritzades, sinó que també es troben amb la tasca de reimaginar i construir noves formes de narrar la seva identitat i els seus projectes de vida. Aquests nous relats requereixen flexibilitat, obertura i una mirada crítica que permeti desafiar les imposicions de models obsolets, alhora que reconeixen les múltiples maneres en què la joventut viu, crea i resisteix en un món en constant evolució.

La joventut, quan ens allunyem d'aquesta mirada de “manca d'adultesa” i la reconeixem com un estadi propi i complet en si mateix, és curiositat, és creativitat, és ganes d'aprendre i és força transformadora. Posar la mirada en allò que sí que són les persones joves permet reconèixer-les com a agents dels seus propis itineraris i, per tant, ens porta a vincular l'emancipació com un procés la condició del qual requereix *“poder esdevenir subjecte de la pròpia paraula i de les seves conseqüències, juntament amb d'altres.”* (Garcés, 2023). hooks (2022) en el seu llibre *Ensenyant pensament crític* recalca la agència intrínseca de les joves en els seus processos vitals i ens comparteix una idea clara que Paulo Freire va compartir en una conversa de grup: *“No podem participar en la lluita com a objectes per esdevenir subjectes més endavant.”*

Sota aquesta mirada, la jove deixa de ser merament aprenenta per esdevenir algú que ens ensenya a “pensar i mirar des d'un altre punt de vista”. Indica Garcés (2020), *“l'aprenent és un punt de vista que ens fa descobrir que els aprenentatges que fem donen forma als mons que compartim. La seva experiència no està separada del món, sinó plenament travessada per les seves determinacions socials, polítiques, econòmiques i laborals, i en tensió entre elles.”*

Aquest reconeixement implica entendre que els itineraris no són únicament trajectòries individuals, sinó processos profundament entrellaçats amb el teixit social del qual formen part. Bourdieu (1990) explica que *“les estructures socials s'inscriuen en el cos i en la ment sota la forma de disposicions duradores”*, cosa que suggereix que les trajectòries dels joves estan condicionades pel seu context social i cultural. Així, quan les joves tracen els seus propis camins, no només transformen les seves vides personals, sinó que impacten i resignifiquen les seves comunitats, aportant noves formes de pensar, fer i construir.

Ser agents dels seus propis itineraris significa dotar les joves d'eines, però també de l'espai i la legitimitat per decidir, equivocar-se, aprendre i crear. Des d'aquesta perspectiva, l'acompanyament no es limita a guiar-les cap a un objectiu preestablert, sinó que es converteix en una relació on les joves lideren el procés i les persones pro-

professionals es col·loquen al seu costat com a aliades. La pràctica esdevé així un intercanvi d'aprenentatges, una activitat recíproca, i no una acció sobre un subjecte/objecte que revesteix un rol passiu.

Aquesta doble transformació, de les seves pròpies vides i dels seus contextos, posiciona la joventut no com un futur en construcció, sinó com un present ple d'acció. És en aquesta intersecció entre allò personal i allò col·lectiu on resideix el seu veritable potencial, i on l'acompanyament adquireix un valor profundament transformador.

En aquest sentit, acompanyar les persones joves implica una pràctica dialògica que provoca la reflexió i la presa de decisions. *“Aprenent i parlant tots junts, ens allunyem de la idea que l'experiència d'adquirir coneixements és privada, individual i competitiva. Escollint i fomentant el diàleg, ens impliquem mútuament en una associació per a l'aprenentatge.”* (hooks, 2022)

El procés de dialogar té com a premissa el reconeixement de la persona jove com un ésser lliure, crític i amb agència i potència de responsabilitat i, per tant, implica trobar i tenir una veu. En aquest marc, la responsabilitat pot manifestar-se de diferents maneres: a vegades, com una responsabilitat conscient, on l'individu assumeix i exerceix aquesta qualitat de manera intencional, i d'altres, com una responsabilitat en potència, on la persona, tot i ser inconscient de la seva capacitat responsable, es troba en procés de descobrir i desenvolupar aquesta competència.

Afirma hooks (2022) “Parlar, ser capaç de posar nom, és una manera de reivindicar la posició de subjecte. Molts estudiants senten que no tenen veu, que no tenen res a dir que valgui la pena sentir. És per això que la conversa esdevé una intervenció tan vital, perquè no tan sols ofereix espai per a totes les veus, sinó que, a més a més, presuposa que es poden sentir totes les veus.” D'aquesta manera, l'establiment d'un diàleg esdevé l'ingredient humanitzador de l'acompanyament. Ara bé, perquè, a partir del diàleg, sigui possible el disseny d'itineraris vitals co-construïts, és essencial tenir cura dels elements que el configuren: la pregunta i l'escolta present.

La pregunta

La pregunta és molt més que una tècnica d'acompanyament: és un acte de reconeixement (Honneth, 1992). Preguntar implica assumir que l'altre té una resposta, encara que encara no l'hagi formulada. En lloc d'actuar com a expertes que imposen la seva visió, les professionals ens hem de posicionar com a coexploradores del camí, guiant les joves a descobrir respostes i significats propis. Aquest acompanyament no només reconeix la seva capacitat per decidir, sinó que també activa el pensament analític en integrar una reflexió profunda sobre el context en què es troben. L'acte de preguntar es converteix en una eina per potenciar l'experiència d'autoeficàcia sobre la seva vida, mentre es fomenta la seva capacitat per prendre decisions informades i conscients en el present i el futur.

Les preguntes ben dissenyades tenen la capacitat de fomentar el pensament crític. Bell Hooks (2022) afirma: *“Pensar és una acció. (...) El que impulsa el pensament crític és l’afany de saber, d’entendre el mecanisme de la vida. (...)”*

Quan una jove és convidada a qüestionar-se sobre les seves decisions, a imaginar alternatives i a avaluar riscos, no només està avançant cap a la seva ocupabilitat, sinó que també desenvolupa habilitats fonamentals per a la vida. Això no significa que l’acompanyament deixi de ser necessari, sinó que es transforma en una guia.

Com entrenar la pregunta?

Formular preguntes no és un acte espontani; requereix pràctica, intenció i sensibilitat. Compartim alguns consells per poder entrenar-la:

1. Conèixer abans de preguntar.

Una bona pregunta parteix d’una comprensió genuïna del context de la jove. No es pot preguntar *“Què et motiva?”* si no s’ha dedicat temps a conèixer quins són els seus interessos i preocupacions.

2. Preguntes obertes.

La pregunta oberta actua com un catalitzador per a l’autoconeixement i el desenvolupament d’habilitats metacognitives en les joves. A través de preguntes com *“Què desitges per a tu?”* o *“Com t’imagines el futur?”*, no només les ajudem a identificar els seus objectius, sinó que els proporcionem un espai de connexió amb els seus desitjos que les anima a reconèixer-se com a agents actives de la seva pròpia vida.

3. Evitar preguntes directives o que jutgin.

Preguntes com *“Per què no vas aprofitar aquesta oportunitat?”* generen una reacció defensiva, mentre que *“En aquell moment, què et va impedir aprofitar aquesta oportunitat i com podríem treballar junts ara?”* fomenta la col·laboració i la confiança.

4. Adaptar el llenguatge.

Les preguntes han de ressonar amb la manera en què la jove s’expressa i entén el món. Usar un to proper i respectuós és tan important com el contingut de la pregunta mateixa.

L’escolta present

En el descobriment de les respostes mitjançant les preguntes, la nostra escolta present es converteix en un catalitzador fonamental del diàleg humà. Preguntar sense estar disposades a escoltar vicia la pregunta, ja que la priva de curiositat i interès genuí. Quan qui acompanya escolta, el vincle entre acompanyant i jove es reforça, generant-se un espai segur de confiança necessari perquè hi hagi obertura i sinceritat. *“Conversar sempre té a veure amb donar. Una conversa autèntica té a veure amb compartir el poder i els coneixements, és, fonamentalment, una empresa cooperati-*

va.” (hooks, 2022) Per tant, escoltar, estant presents, consisteix a voler atendre l'experiència de l'altre de manera conscient i empàtica. Implica que no hi hagi judici, que no hi hagi transferència de responsabilitats, ni intents de modelar el discurs.

Ens plantegem, doncs: **Com es pot entrenar l'escolta present?** Per aprendre a exercitar-la, ens atrevim a compartir cinc bones pràctiques:

1. Escoltar amb empatia

Escoltar des del lloc de l'altre permet comprendre millor les seves emocions i punts de vista. Podríem dir: *“Sembla que et sents frustrada per aquesta situació, vols explicar-me'n més?”*, mostrant així més empatia i curiositat.

2. Escoltar sense judici

Suspendre el judici a l'hora de conversar permet crear un espai segur. Un exemple seria evitar respostes crítiques i tancades, optant per comentaris com: *“Entenc que va ser difícil per a tu, com creus que podríem gestionar-ho juntes?”*

Un altre exercici seria disminuir l'efecte halo. L'efecte halo és un biaix cognitiu que ens porta a avaluar una persona de manera generalitzada basant-nos en una única característica positiva o negativa. Per mitigar aquest efecte en les nostres interaccions podem:

- **Reconèixer el biaix:** ser conscients que aquest biaix existeix i pot influir en els nostres judicis.
- **Recopilar informació objectiva:** basar les nostres avaluacions en dades concretes i observables, en lloc d'impressions subjectives.
- **Separar les qualitats:** avaluar cada característica d'una persona de manera independent, evitant que una impressió general afecti altres valoracions.

3. Escoltar amb silenci

El silenci permet que les joves puguin reflexionar i, per tant, es pot convertir en un instrument fins i tot més poderós que les paraules. Com a acompanyants, a l'hora de formular una pregunta, podem esperar pacientment sense interrompre, permetent que la jove trobi les seves pròpies respostes.

4. Escoltar amb reforç positiu

Afirmacions com *“Explica'm més per apropar-me a com t'està afectant”* o un simple gest d'assentiment ajuden a mostrar interès i demostrar que ens estem implicant en el diàleg. Un exemple podria ser: *“El que dius és important, gràcies per compartir-ho.”*

5. Escoltar amb actitud exploradora

Per aprofundir en el tema i evitar malentesos, pot ser una bona tècnica fer preguntes per augmentar la comprensió. La professional podria preguntar: *“Podries explicar-me una mica més què volies dir amb...?”* o parafrasejar el

que la persona jove hagi explicat, replantejant les seves paraules d'una nova manera sense variar-ne l'essència i el significat.

Acompanyar des de la pregunta i l'escolta present podrien ser estratègies genuïnes per posar “joventut” en la nostra manera d'acostar-nos a l'altre?

Pregunta i escolta present reconeixen el valor dels silencis, les ensopegades i les històries que sovint queden fora dels relats dominants. Ens atrevim així a indagar en els fracassos i a mirar amb atenció aquells espais on semblava que no hi havia llum, entenent que en aquests racons ignorats poden residir claus fonamentals per a resignificar i transformar experiències, vivències i habilitats. Sovint, aquestes romanen ocultes perquè les persones joves no els han atorgat importància, en pertànyer a “*l'esfera del no valorat*”: aspectes desconeguts i percebuts com a naturals, automàtics o quotidians dins del seu univers de competències. No obstant això, en fer visibles aquestes dimensions aparentment ordinàries, s'obre la possibilitat de reconèixer-ne el veritable potencial i de valorar-les com a recursos significatius en el seu desenvolupament personal, professional i comunitari.

Potser, mentre insistim que a les joves els falta una mica de ‘maduresa’, ¿no podríem preguntar-nos si a nosaltres ens falta una mica de ‘joventut’? Com mantenim o recuperem aquesta espurna de joventut? Com a professionals que acompanyem joves, ¿realment sabem posar en pràctica la competència “*d'aprendre a aprendre*”? Estem disposades a aprendre juntament amb elles, des del que passa i no des del que creiem que hauria de passar? Aprofitem aquestes preguntes espontànies i curioses que ens llancen per obrir espais d'aprenentatge mutu?

Entendre l'acompanyament com un acte de curiositat viva implica assumir la idea radical que cada jove té dret a aprendre cap a on anar, a fer i desfer en l'itinerari del seu propi propòsit/projecte de vida.

Referències bibliogràfiques

- BAUMAN, Z. (2000). *Modernitat líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, P. (1990). *La distinció: Criteri i bases socials del gust*. Taurus.
- FREIRE, P. (2013). *Per una pedagogia de la pregunta*. Siglo XXI Editores.
- GARCÉS, M. (2015). *Escola d'aprenents*. Galaxia Gutenberg.
- GARCÉS, M. (2015). *Fora de classe: Textos sobre educació i aprenentatge*. Arcàdia.
- GARCÉS, M. (2023). *El temps de la promesa*. Editorial Anagrama.
- HONNETH, A. (1992). *La lluita pel reconeixement: Per una gramàtica moral dels conflictes socials*. Edicions Grijalbo.
- HOOKE, B. (2022). *Ensenyar pensament crític*. Raig Verd Editorial.
- MEAD, M. (1970). *Culture and commitment: A study of the generation gap*. Natural History Press.

Educació democràtica i empoderament ciutadà

*Olga Franco Franco, coordinadora d'Amnistia Internacional-València
i mestra jubilada*



En l'actual conjuntura de retrocés de les democràcies i l'augment de les actituds autoritàries en governs i polítics a tot el món, amb l'auge dels partits ultradretans i xenòfobs, és més necessari que mai reflexionar sobre què ens està portant a la pèrdua dels nostres drets, especialment el dret a la llibertat i sí, tal vegada, l'educació pot ajudar-nos a revertir esta situació, convencent a una població, cada vegada més disposada a creure que la democràcia no és una solució política als seus problemes, sinó el generador mateix dels seus problemes, que sacrificar les seues llibertats davant la por a un futur incert és la pitjor de les idees.

Esta por i inseguretat està sent encoratjada per partits polítics, i amplificat per mitjans de comunicació i xarxes socials, que sovint usen l'excusa de la “seguretat nacional”, bé per a fer callar les crítiques cap a la seua gestió o per a aconseguir el poder. Un exemple clar és la utilització del “terrorisme” per a justificar les retallades en la llibertat d'expressió i reunió, la base mateixa de la democràcia, relacionant-la amb les persones de diferent nacionalitats i religions, associant terrorisme i migració com fenòmens que van de bracet, amb la finalitat que els partits que s'oposen a l'arribada de migrants, refugiats i sol·licitants d'asil cresquen en intenció de vot. Este és el primer esglaió per a aconseguir el poder i una vegada aconseguit, els següents són governar suprimint les garanties democràtiques, amb canvis legislatius, manipulació del poder judicial, allunyament del Dret Internacional i això ja els permet la persecució dels que pensen de manera diferent, periodistes, defensors i defensores dels Drets Humans, associacions de defensa de les minories, persones desfavorides, entre altres mitjans per a silenciar les opinions crítiques.

Els missatges que transmeten i les idees que reforcen romanen en l'imaginari col·lectiu, perpetuant patrons de pensament que tendixen a normalitzar-les. Això no sols obri la porta al fet que siguen percebudes com a necessàries, sinó que posen en risc drets que fins ara consideràvem assoliments socials establits.

En l'actualitat, també ens topem amb un fenomen que està creixent en la nostra cultura política i que podem relacionar directament amb actituds i exemples d'actuació oferits per les i els polítics: la no-participació, l'abstenció i el desencantament. Esta cultura del silenci es mostra, per exemple, en l'índex d'abstencionisme que es reflectix en les eleccions, especialment, l'abstenció entre els més jòvens que és major de la que es produïx entre els adults.

El fet d'abstindre's de votar en les eleccions pot ser que no siga una versió més de “el que calla, atorga”, sinó una forma de protesta passiva, que hagueren de tindre en compte els governants, la majoria dels motius que s'al·leguen per a abstindre's en la votacions impliquen un rebuig de l'actuació dels polítics governants, i tal vegada del sistema mateix. Eixe rebuig no ha fet sinó accentuar-se en anys recents. En el cas dels jòvens, hi

ha un rebuig de les formes polítiques “tradicionals” (eleccions, partits, etc.) i també del fet que no veuen represes les seues preocupacions vitals en les plataformes dels partits. No obstant això, no es pot negar la seua participació social en fets com el suport als damnificats per la Dana de València (novembre de 2024), on van ser ànima i motor de les i els voluntaris que van ajudar els seus conciutadans a alçar-se i actuar, mentre la classe política es mantenia passiva i desbordada davant els esdeveniments.

Com podem trencar estos patrons que ens dirigixen cap a models autoritaris i abstencionistes? Pot l’educació democràtica enfrontar-se a estos discursos letals per als Drets Humans? Des del nostre punt de vista creiem que l’educació basada en valors democràtics pot ser una bona ferramenta, molt millor que el silenci o la violència, per a enfrontar-se al fanatisme i a la por, amb els seus millors instruments: el pensament crític i el diàleg. És una missió difícil i a contra corrent, tenint en compte el ràpid que es van desenrotllant les idees autoritàries mentre que el procés educatiu necessita el seu temps i sempre és lent.

Però, què és això de l’Educació Democràtica? És aquella l’objectiu principal de la qual és que els individus coneguem els nostres drets i ens empoderem per a reclamar-los, que garantix que coneguem les nostres responsabilitats, que establix entre les persones connexions basades en els seus valors i que ens capacita perquè participem en la promoció dels nostres drets en les nostres comunitats i societats i en el món.

L’Educació Democràtica crea espais de pensament crític, dona un entorn perquè les persones reflexionen sobre els seus propis valors i actituds, i, en definitiva, modifiquen la seua pròpia conducta. Tot això per a aconseguir previndre els abusos, combatre la discriminació, promoure la igualtat i fomentar la participació en els processos de presa de decisions.

Esta Educació Democràtica es materialitza a través de les Escoles Democràtiques, que són aquelles en les quals la democràcia és tant la meta com el mètode per a aconseguir-la. Estes escoles aporten valors com la justícia, la confiança i el respecte per a aconseguir l’autodeterminació d’una comunitat d’iguals, on ha de prevaldre esta igualtat i l’abandó de les jerarquies i aplicar estos principis tant en les seues estructures com en les maneres de treballar: en la participació, en la presa de decisions, en l’organització i en l’aprenentatge, estimulants la curiositat i els interessos individuals de l’alumnat.

La democràcia es pot aprendre. La democràcia, la cultura democràtica es construeix també i molt especialment a l’escola. No es tracta d’una matèria més del currículum escolar. Es tracta d’una “matèria” transversal que ha d’estar present en totes les matèries curriculars i en totes les etapes educatives. La democràcia no és una idea etèria. Com en qualsevol aprenentatge, inclou sabers de diferents configuració, inclou

conceptes que impliquen un determinat nivell d'abstracció, inclou procediments, maneres de concretar aquests conceptes per tal que facen possible la seua aplicació en la vida i en els comportaments de les persones, en les seues realitats, en la necessària protecció que la dignitat de la humanitat necessita. I inclou actituds, és a dir, motivacions, arguments susceptibles de convèncer de la necessitat de la democràcia per viure en un món millor, sempre millor.

I amb tot això a les seues mans, tenim el punt nuclear de la qüestió: la formació dels mestres, i per tant, el paper dels organismes de govern, de les institucions que s'encarreguen d'aquesta formació, que dissenyen els diferents plans d'estudi que configuren i determinen les característiques i el funcionament de les escoles en el sentit o no de la cultura democràtica. I davant d'això, la resposta de la societat, incloent-hi l'acceptació o la revolta dels i les docents.

Els orígens de l'Escola Democràtica cal buscar-los, segons els historiadors, en el segle XVII i fonamentalment en el XVIII, amb el moviment de la Il·lustració. Este moviment cultural i intel·lectual va inspirar els canvis polítics i socials que van dirigir a les nacions cap a sistemes democràtics i per a això l'educació de la ciutadania tenia un paper fonamental.

Ja en 1693, el filòsof John Locke va publicar "*Some Thought Concerning Education*" (Algunes idees sobre educació) on valorava la idea de l'aprenentatge per l'experiència, com a bon "empirista" recomanava la necessitat d'experimentar perquè els coneixements adquiriren sentit, més que la mera imposició, "*Cap de les coses que s'aprendran, mai haurien de ser fetes per a atabalar-los o imposar-les com a tasques. El que siga proposat, en breu es torna enutjós, la ment pren una aversió cap a això, encara que abans era cosa de plaer o indiferència*".

En 1762, el filòsof il·lustrat, Jean-Jacques Rousseau va publicar "*Emilio*", on declara que l'aprenentatge ha de ser una elecció personal, que ha de basar-se en la curiositat innata i en la utilitat per a la persona d'estos coneixements, per a aconseguir arribar a ser individus que utilitzen el pensament crític i desenrotllen l'empatia que els farà créixer com a ciutadans actius i responsables, que respecten i són respectats i que aporten els seus pensaments i el seu treball a la societat on es desmobilitzen.

Mentre Locke i Rousseau parlaven d'una educació per a jòvens cavallers, en el segle XIX comencen a plantejar-se les primeres escoles democràtiques per a alumnat pobre. Un dels pioners en este camp va ser l'escriptor León Tolstoi a la fi del segle XIX a Rússia. El novel·lista rus es va estrenar en el camp de la pedagogia amb els seus escrits on destacava la importància de respectar la personalitat dels alumnes. El seu objectiu era lluitar contra la injustícia social que suposava que la major part de la població russa fora pobre i analfabeta. Per este motiu proclamava que l'humanisme, la democràcia i la llibertat han de començar en l'educació, especialment, en l'educació del

poble. per a això va fundar en 1859 l'escola Iàsnaia Poliana en una finca de la seua propietat, que és una de les primeres experiències d'escoles democràtiques, llibertària i anti-repressiva. Tolstoi crea una escola oberta, sense obligacions, ni horaris, ni programes, ni disciplina, amb l'objectiu d'estimular la independència i desenrotllar la creativitat personal.

En el segle xx, les escoles democràtiques sorgixen amb força per a afermar els principis de la participació democràtica i enfrontar-se les idees imposades pels feixismes que s'originen en este segle. Podem enumerar exemples com a Don Sierot, orfenat jueu a Varsòvia fundat en 1912 per Janusz Korczak. En 1921 sorgix l'escola de Summerhill en Suffolk, Anglaterra, fundada per A.S. Neill que s'estendran per tot el món, especialment en els anys 80 del segle passat. Altres exemples són l'escola Sudbury Valley, fundada en Framingham, Massachusett en 1968 i l'escola Hadera, fundada a Israel en 1987.

Totes estes escoles tenen en comú la participació, en igualtat de condicions, en l'organització i aprenentatge de tots els agents educatius; l'aprenentatge a partir de l'experiència individual però compartida, no memorística; la col·laboració com a ferramenta d'aprenentatge; la implicació de la societat en el procés educatiu; el respecte als ritmes individuals d'aprenentatge; i finalment, l'aprenentatge mitjançant les emocions, la curiositat intel·lectual, la immersió en la naturalesa i el foment de la creativitat.

A les Escoles democràtiques s'utilitza el joc com a part important de l'aprenentatge. No existix un currículum prefixat, ja que l'aprenentatge és voluntari i cada un tria el que desitja aprendre, per este motiu no existixen les qualificacions de l'alumnat. Els problemes de relacions personals i de comportaments socials es resolen mitjançant el diàleg, el consens i la figura del mediador/mediadors i en assemblees participatives. Finalment, el professor actua com un igual que tracta d'acompanyar a l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge.

A les Escoles Democràtiques el paper de l'educació és central per a l'apoderament de la ciutadania, i més enllà d'ella, en la formació de les persones, perquè com deia Kant (Cortina, 1995): "Només per l'educació l'home arriba a ser-ho. És el que l'educació li fa ser". Ara bé, quin tipus d'educació és la que pot formar ciutadans participatius, que siguen artífexs i defensors de la democràcia?

Les escoles democràtiques a l'Estat Espanyol i al País Valencià al segle xx

Uns apunts molt breus. En els primers anys del segle xx, abans del 1931, a l'Estat Espanyol i al País Valencià, tenen lloc diferents moviments i institucions educatives amb la finalitat de crear escoles democràtiques que influïren i ajudaren a construir una societat més justa, més lliure i més igualitària.

Entre aquestes, destaquem:

- La Institución Libre de Enseñanza (ILE) va nèixer a Madrid (1876). Francisco Giner de los Ríos va ser un dels seus fundadors
- L'Escola Nova (1921) de la qual formen part pedagogs com ara, John Dewey, Maria Montessori
- L'Escola Moderna (1901) creada pel pedagog català Francesc Ferrer i Guardia.

El curt període de la República (1931-1939). En l'ideari dels governs de la Segona República està el propòsit de canviar la societat mitjançant l'educació. En la seua Constitució s'expliciten aquests objectius de renovació, com ara, ensenyament gratuït i obligatori, laïc, inspirat en els ideals de la solidaritat humana, l'ensenyament de les llengües respectives de les diverses regions autònomes d'acord amb els seus Estatuts...Es tractava de canviar l'escola tradicional i autoritària.

En aquest període cal destacar El Moviment Freinet que adoptà el nom d'Escola Moderna. Té el seu origen al sud de França i va ser creat pel mestre i pedagog Celestin Freinet i, a més d'altres llocs d'Europa, es va desenvolupar també a l'Estat Espanyol durant el període de la Segona República.

L'Escola Moderna basa la seua pedagogia en l'expressió lliure dels xiquets i de les xiquetes per a la qual cosa proposa l'ús de tècniques innovadores com ara, els text lliure, la impremta, el periòdic escolar, la correspondència entre diverses escoles, l'estudi del medi. Totes aquestes i d'altres tècniques es basen en el treball cooperatiu entre alumnes i entre mestres i alumnes i en la reflexió sobre el treball que es du a terme, per a la qual cosa creen les assemblees escolars.

De l'Escola Moderna van formar part, els pedagogs i intel·lectuals, Herminio Almendros, pare del cineasta Héctor Almendros, Carles Salvador i Enric Soler i Godes.

L'època franquista. El 31 de març de 1939, la victòria de Franco estroncà de colp tots els plantejaments i avenços educatius que s'havien treballat en la República.

Com bé sabem, s'anul·laren totes les lleis, s'erradicaren els valors com, el laïcisme, la coeducació, l'ensenyament en les llengües pròpies de les regions autònomes i s'implantà un sistema educatiu on predominava l'autoritarisme, l'ensenyament confessional, l'obediència cega, la imposició no raonada

Al mateix temps, i per a què l'erradicació fora completa i duradora va haver una ferotge depuració entre els i les mestres que comportà presó i la impossibilitat de tornar a exercir l'ofici de mestres i també la pena de mort.

L'Escola Moderna 1962. En el que s'ha anomenat "la llarga nit del franquisme", com tots sabem, hi ha petites llums d'esperança per recuperar llibertats i dignitat en tots els àmbits de la societat. En aquest context, cal destacar, entre d'altres, en el món, diguem-ne de la cultura, personalitats del món acadèmic que lluitaren per re-

cuperar-ne les llibertats, com ara, els historiadors Joan Reglà i Miquel Tarradell, els lingüistes Carles Salvador i Manuel Sanchis Guarnier, l'escriptor Joan Fuster, el periodista Vicent Ventura, la compositora Matilde Salvador, l'escriptora Carmelina Sánchez Cutillas...

Ferran Zurriaga Agustí. Pel que fa a la renovació de l'ensenyament (1963-1977) el mestre Ferran Zurriaga coneixedor i estudiós de l'Escola Moderna, i de les tècniques Freinet organitza un grup de mestres que es constitueixen com a moviment de renovació pedagògica que adopta diversos noms al llarg de la seua llarga vida (fins l'actualitat 2025) amb l'objectiu fonamental d'educar en la democràcia que, com bé sabem, implica el respecte als drets humans, les llibertats, la dignitat.

La meua experiència com a mestra. Pel que respecta a la meua experiència, parlar d'Educació Democràtica i d'Escoles Democràtiques és parlar de la meua vida professional ja que he passat quasi quaranta anys de la meua vida laboral embolicada en la lluita per aplicar estos principis al meu treball diari, malgrat les traves imposades per la maquinària de l'administració pública amb les seues exigències de currículums tancats i impostos i avaluacions qualitatives, que havíem de sortejar perquè l'alumnat aprenguera en llibertat i participació.

Al principi dels anys huitanta del passat segle, encara regien els principis antide-mocràtics d'una dictadura que es negava a desaparèixer i comptàvem amb equips directius nomenats per l'Administració de l'Estat que podien imposar-se en el nostre treball, boicotejant-lo, sancionant-te, traslladant-te de centre, entre moltes altres opcions per a impedir realitzar la teua tasca lliurement. Si el professorat no era lliure, que podem dir de l'alumnat, que s'enfrontava a violència institucional, a la discriminació, segregació, i a moltes altres dificultats que feien pràcticament impossible que pogueren implicar-se en el seu propi aprenentatge i que en lloc d'empoderats eren víctimes del poder.

La situació va canviar per complet cap a mitjan anys 80. Durant eixos anys, es van construir i van obrir al públic una gran quantitat de centres educatius, es va organitzar l'ensenyança d'adults, es van constituir nous claustres de professors, amb equips directius triats democràticament entre tots els companys i companyes, tots i totes participaven en la gestió dels centres, i és més, volien participar. Els Consells Escolars eren oberts, participava tot el Claustre, molts pares i mares i fins i tot les Associacions Veïnals ens ajudaven, aportaven i realitzaven també la seua contribució educativa. Era realment esperançador este afany unitari per millorar l'educació i fer-la realment democràtica.

Els centres escolars es van obrir a les experiències i l'alumnat aprenia no sols dels llibres. Les àvies entraven a les aules per a oferir la seua saviesa, amb receptes tradicionals, contes populars, cançons tradicionals i les seues valuoses experiències de vida. Artesans del barri ens visitaven per a explicar i aplicar els seus sabers. Pares

i mares acudien per a realitzar la seua labor educativa i ajudar el professorat dins de classe, participant també en les eixides del centre escolar. Així, d'esta manera, les escoles es van omplir de tallers, cuines, horts escolars i laboratoris, on l'alumnat aprenia dins i fora de les aules. El treball anava més enllà i la participació de l'alumnat va començar a créixer en les Assemblees de classe i de Centre, on qualsevol que tinguera alguna cosa a aportar era escoltat.

Per descomptat, per a mi va ser una gran experiència. Vaig aprendre de les meues companyes i companys majors que jo, doncs, a penes, tenia veintipocs anys, sobre totes les pedagogies que havia estudiat, però no practicat, en la seua aplicació a la sala de classe. Elles i ells amb les seues experiències de lluita per l'Educació Democràtica, em van empoderar perquè jo també poguera aplicar estes idees al meu propi treball diari.

Les atribucions atorgades al Consell Escolar en els centres possibilitaven el canvi d'ideari o del projecte educatiu. El Consell Escolar elegia el director del centre i, a més, els criteris d'admissió dels alumnes es basaven, entre altres, en la proximitat domiciliària. La capacitat de participació en la presa de decisions per part del Consell Escolar va ser considerada com un exemple d'autogestió, en el millor dels casos, o d'assemblearisme, en el pitjor. La sentència del Tribunal Constitucional va aclarir la capacitat d'actuació del Consell Escolar. Pel que fa a l'hipotètic excés d'atribucions participatives de la comunitat escolar en el govern dels centres, la sentència va ser netament favorable als mecanismes de govern establits en la LODE.

Cap a finals dels huitanta i principi dels noranta, alguna cosa va canviar, de sobte un torrent de normatives van legislar sobre els centres i van tallar este corrent de llibertat que es respirava a les aules.

En 1995 es va aprovar la LOPEG (Llei de participació, avaluació i govern dels centres docents). Esta llei va introduir almenys tres canvis substantius referent a la participació. El primer era el referit a l'elecció del director. Per a ser director en els centres públics calia comptar amb una acreditació prèvia, per a la consecució de la qual es requeriria una antiguitat d'almenys cinc anys en el cos de la funció pública docent des del qual s'optara a la direcció i haver sigut professor durant un període d'igual duració en un centre que impartira ensenyances dels mateixos nivell i règim, la qual cosa implicava el vist i plau de la Administració, ja no era vàlid qualsevol. En segon lloc, es va intentar reforçar a les associacions de pares i de mares, de manera que un dels representants d'este sector en el Consell Escolar de centre seria triat directament per aquella –o la més representativa, en el cas que n'hi haguera diverses-. Algunes associacions d'estudiants van demanar un tractament similar que finalment no van aconseguir. Finalment, i en tercer lloc, es va afegir a les competències del Consell Escolar la d'elaborar i aprovar el projecte educatiu de centre reduint la participació i aportacions d'altres que no estigueren al Consell Escolar.

Tot això va fer malbé el projecte de democratització, on en lloc de legislar cap a una major autonomia en els centres, la participació es va canalitzar en la mera participació en votacions i un allunyament entre la societat i les escoles. Una decepció majúscula per a tants i tants professionals que havíem posat les nostres esperances en una escola verdaderament participativa i democràtica.

El sentit de l'empoderament per l'educació

El paper de l'educació a l'hora de preparar l'alumnat perquè pensen de manera crítica i prenguen decisions raonades és fonamental. També, perquè participen de manera significativa en la vida i la societat. Per eixa raó, l'empoderament en l'educació és un element clau, ja que fomenta que l'alumne se senta legitimat per a desenrotllar-se com a persona. Això es duu a terme en un entorn d'aprenentatge especialment dissenyat perquè promoga l'exploració profunda. A més de la investigació impulsada per la curiositat, i l'exploració d'idees.

Es tracta, a grans trets, de respondre a la pregunta de com es pot augmentar la percepció de la capacitat d'un mateix. Alguna cosa que comporta, al seu torn, majors assoliments, i en educació millors resultats. Este procés genera un sentit molt fort d'autoeficàcia i motivació. A través de plans d'aprenentatge més individualitzats per als alumnes.

Però per a tindre alumnat empoderat, hem de tindre primer un professorat empoderat. L'evolució en l'administració dels Centres educatius, entre moltes altres coses, ha conduït al fet que els professors sovint se senten frustrats i desanimats pel seu treball, la qual cosa pot portar a una disminució del rendiment dels estudiants. La solució és capacitar els docents amb les millors ferramentes per a ajudar-los a tindre èxit en el seu treball. És bàsic que el docent se senta empoderat, amb la capacitat d'actuar de manera autònoma pel que fa a la seua tasca. Un dels problemes més importants als quals s'enfronta la nostra societat és el de l'educació. La docència s'ha convertit en una professió cada vegada més difícil, amb el nivell de comprensió requerit per a ser un educador hui més alt que mai.

En un món en el qual l'accés a la informació és cada vegada major, les oportunitats d'aprendre van molt més enllà de l'aula. La docència és una professió amb una finestra d'oportunitat limitada, i el professorat ha de capacitar els seus estudiants per a mantindre's al dia en un món en contínua evolució on, a més a més, són ciutadans.

La ciutadania té tres components: la possessió d'un conjunt de drets i deures; la pertinença a una comunitat política determinada (Estat-nació); i la capacitat de participar en la definició de la vida pública (política, social i cultural)

En el món contemporani predomina l'individualisme liberal i s'ha perdut en molts casos la dimensió comunitària, el sentit d'integració a una comunitat s'ha desdibuixat, de manera que el subjecte viu a vegades desarrelat, sense un sentit de per-

tinència i identitat. D'ací la importància que xiquets i adults se senten membres i part d'una família, rebuts per una comunitat cultural, escolar, religiosa i també nacional i política, on siguen benvinguts, on puguen desenrotllar les seues capacitats participant activament com a ciutadans.

L'empoderament en l'educació pot aconseguir la motivació de l'alumnat. Este sentiment es pot aconseguir de formes diferents. Una d'elles ha de ser que els alumnes prenguen decisions per si mateixos sobre el seu aprenentatge. Una altra forma és preguntar-los als estudiants com se senten sobre el que estan fent en la classe, i després treballar amb ells per a trobar formes en les quals puguen aconseguir més del que volen.

El primer pas per a empoderar a l'alumnat és reconèixer que no tots venim del mateix lloc, i que no tots comencem en el mateix punt. És necessari que el professorat pense en les seues aules com un lloc on els alumnes han de trobar la seua veu, no sols com un lloc on se'ls instrueix.

Ara bé, esta recepció i benvinguda dels educands implica, per a ser realista, l'existència d'una certa igualtat i justícia efectives en la comunitat, perquè on hi ha agudes desigualtats i injustícies, i com s'interessarà a xiquets i jóvens o fins i tot adults en la república o la nació, si res guanyen amb pertànyer a ella, si són tractats com a "ciutadans de segona classe"? Només fomentant un real sentit de pertinença de tots i cada un, intentant superar esta "societat dual" en què vivim, serà possible desenrotllar valors cívics com la llibertat, la tolerància, la imparcialitat i el respecte per la veritat.

Malgrat circumstàncies adverses com el desencantament de la política o dels polítics, la corrupció, la violència, etc., cal creure en l'educació com a alternativa d'esperança, com a activitat irrenunciable, segons Camps: "estretament vinculada a l'ètica, entesa esta com la formació del caràcter d'una persona". L'educació continua sent necessària perquè cap persona naix educada, perquè l'ésser humà és una realitat inacabada, un projecte, un "pelegrí" en este món... i la tasca educativa ha de recomençar amb cada naixement. Les lleis, per més justes que siguen, resulten insuficients mentre que el seu esperit no siga interioritzat, mentre que no es formen en les persones les actituds i disposicions necessàries per a complir-les o, fins i tot, canviar-les.

Referències bibliogràfiques

- APPLE, M.W. y BEANE, J.A. (1997). Escuelas democráticas. Madrid: Morata.
BARCENA, F. (1997). El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política. BARCELONA. PAIDÓS.
CAMPS, V. y GINER, S. (1998). Manual de civismo. Barcelona. Ariel.
CAMPS, V. (2015) Creer en la educación. Barcelona. Ed. Península
CORTINA, A. (1995). Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid. Alianza Ed.

- DEWEY, J. (1995). Democracia y educación. Madrid: Morata.
- DEWEY, J. (1997). Mi credo pedagógico. León: Universidad de León.
- ESCUDERO, J. M. (2006). Educación para la ciudadanía democrática. Currículo, organización de centros y profesorado. En F. Revilla (coord.). Educación y ciudadanía: valores para una sociedad democrática. Madrid: Biblioteca Nueva, 19-53.
- FEITO, Rafael (2009): “Escuelas Democráticas”. Valencia. Revista de la Asociación de la Sociología de Educación.
- JEAN-JAQUES ROUSSEAU (2011): EMILIO. MADRID. ALIANZA
- RAMOS, Alfred (2015) Mestres de la impremta. El Moviment Freinet Valencià (1931-1939) Publicacions de la Universitat Jaume I.
- RAMOS, Alfred (2022) L’Escola Moderna. El Moviment Freinet Valencià (1962-1977) Universitat Jaume I.

GE
Laboratory



**PAPER
PLEGAT**
INDUSTRIA GRAFICA

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



Les insurreccions pedagògiques. Construint els moviments educatius del segle XXI¹

*Marco Raúl Mejía J., Planeta Paz; Expedició Pedagògica Nacional;
Mobilització social per l'educació; Moviment per la transformació social i educativa
Traducció: Rosa Navarro Piquer*



L'educació és un camp de combat contra la injustícia i la ignomínia, un procés de constant alliberament, allí tothom pot combatre: des del professor de primària, passant pel de secundària, fins al professor de física atòmica de la universitat, combatre en el sentit que com més busque la possibilitat de la realització humana de la gent que educa, més destorba al sistema. Per contra, com més s'educa en les demandes impersonals del sistema, més l'ajuda al seu sosteniment i perpetuació. Aquest és el camp de combat dels educadors, tenen un camp obert allí i és necessari que prenguen consciència de la seua importància i possibilitats.

Estanislao Zuleta²

Aquesta cita, d'un dels pensadors clàssics colombians, ens col·loca enfront de les realitats d'un món en canvi derivat de múltiples processos de la ciència, la cultura i la societat i la manera com aquestes dinàmiques específiques toquen

¹ Ponència presentada a l'III Fòrum mundial contra el neoliberalisme en educació. Río de Janeiro, 11 al 16 de novembre de 2024.

² ZULETA, E. *Educación y Democracia*. Bogotá. Editorial Planeta. 2016.

³ Aquest terme, desenvolupat per Merrill Singer, es refereix a un moment en el qual dues o més malalties s'entreteixeixen fent un mal major que la suma de les dues. En aquest cas, una és la pandèmia biològica del COVID-19, l'altra és la crisi social de la humanitat aprofundida pel neoliberalisme, que havia desmuntat l'Estat de benestar i la salut privatitzant-los.

⁴ CHARPAK, G. y OMNÉS. *Sed sabios, convertíos en profetas*. Barcelona. Anagrama. 2005, pp. 15-16. CHARPAK G., LÉNA P., Quéré Y. «Los niños y la Ciencia. La aventura de la mano en la masa. Ciencia que ladra». Serie Mayor. Editorial Siglo XXI. 1ª Edición. Argentina

el camp de les educacions en les seues múltiples formes del formal, no formal i informal, la qual cosa ha desencadenat una disputa per la seua apropiació per a donar raó de les seues modificacions necessàries originades en un món que es transforma a velocitats inusitades. Configurar-la com un camp en disputa ens fa present que no és possible allunyar l'acció humana dels interessos i poders que busquen hui, des d'aquestes noves realitats, apropiant-se d'aquestes dinàmiques per a construir els projectes en els quals i des dels quals organitzen l'escenari d'aquest temps per a tramitar-lo des dels seus interessos.

1. Construint l'escenari per a les pedagogies del segle XXI

En coherència amb les pàgines anteriors, és necessari avançar en una caracterització que ens permeta donar compte d'un món que, en fer-se més complex, introdueix noves variables i reflexions, així com mirades ideològiques sobre ell, constituint això en l'escenari en el qual actuem les persones que vivim aquest temps present i exigeix prendre partit per a poder explicar com es lliguen i s'interpreten aquests múltiples acostaments a un món amb les característiques d'aquest temps que va a una velocitat accelerada, fent que ràpidament elements que són presents hui siguin reemplaçats per noves realitats i instruments d'acció.

Això significa per a totes les persones tindre una comprensió, però a més prendre posició, sobre la manera com aquests elements afecten la nostra vida quotidiana i, per tant, la nostra existència en el dia a dia de les nostres realitats i la manera com elles es manifesten en les institucionalitats en què actuem. No ser conscient d'això ens torna fàcilment en actors instrumentalitzats per aquests processos majors de poder existents en la societat.

1.1. Transformacions epocals, canvis civilitzatoris i replantejaments a l'educació

En aquesta perspectiva, l'educació i l'escola ja estaven en una profunda crisi abans de la sindèmia.³ L'única cosa que va fer aquesta va ser agregar-li nous elements a la seua caracterització i que, des de la meua visió, és un món que vivia cinc grans transformacions i al qual ara se li agrega una sexta, que també modifica l'escenari de forma substancial. Aquestes serien:

- Un canvi epocal que, segons Charpak, premi Nobel de física, representa una “mutació” no vista des del neolític, la revolució de l'agricultura i el llenguatge oral. Això té un impacte en l'educació, quan el mateix autor desenvolupa a fons la proposta de pedagogies des de la investigació⁴.
- El pas entre la tercera (microelectrònica) i la quarta revolució industrial (la intel·ligència artificial i el treball immaterial), amb 50 anys de transició entre elles, quan entre la primera i la segona vam necessitar 200 anys per al seu desenvolupament, visibilitzant la velocitat dels canvis d'aquest temps⁵.

En educació, la introducció de les tecnologies d'aquestes dues revolucions als processos escolars, que es veu reflectida en l'educació virtual-digital auto-administrada.

- El sorgiment d'un capitalisme cognitiu, el qual realitza les seues grans acumulacions en el coneixement i la ciència convertits en força productiva, diferenciant entre els països centrals i els de la perifèria, i una centralitat del treball humà, la qual cosa constitueix la singularitat d'aquest⁶.
- Crisi ambiental climàtica produïda per la manera de viure i consumir dels humans i de relacionar-nos amb la naturalesa, que alguns grups originaris han començat a anomenar el "terricidi" i altres l'Antropocè o el "capitalocè". En educació, tots els assumptes ambientals es curricularitzen i van a escola sota les formes més variades.⁷
- Les lluites de les diferències i la diversitat introdueixen unes transformacions que van des dels pensaments propis de l'orientalisme, *nuestra américa*, les denominades del sud, i les singularitats plantejades per les lluites de gènere, la diversitat sexual i les discapacitats, així com les lluites ètniques. Tot això construeix un nou escenari d'assumptes que cal treballar en les institucions educatives.⁸⁻⁹
- Enmig d'aquestes transformacions apareix la sindèmia i produeix uns qüestionaments més profunds al model civilitzatori construït per occident i la modernitat¹⁰, la qual ha reintroduït a l'escola un discurs sobre les emocions, la cura, l'autocura en la vella mania de curricularitzar els problemes.

Aquestes sis transformacions concorren hui per a construir un escenari que poguérem caracteritzar amb un aforisme de Confucio: "la crisi és un instant entre dues claredats". I nosaltres, els humans d'aquest temps de qualsevol concepció política, teòrica i ideològica, ens trobem en aquest "instant" en el qual són resignificades i replantejades moltes de les institucions, imaginaris culturals, sistemes de mediacions, suports de l'acció humana que havien constituït la societat. D'aquest temps havia parlat Gramsci¹¹ des de la presó, quan va interpretar des d'ací el seu temps: "el vell món es mor, el nou tarda a aparèixer, i en aquell clarobscur (interregne) sorgeixen els monstres".

2. En aquest món com a educadors populars

Com a educadores i educadors populars, en la tradició de Simón Rodríguez i Paulo Freire, no podem deixar de trobar que ella hui en convertir-se en una proposta per a totes les educacions i per a totes les societats, en tots els àmbits, els quals fan específiques les seues pressuposicions pedagògiques sota els principis a través dels quals enfrontem les opressions d'aquest temps i que s'enuncien fruit del reconeixement que:

⁵ MEJÍA, M. R. *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la 4a revolución industrial desde nuestra América*. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2020.

⁶ BOUTANG, Y. *Le capitalisme cognitif. La nouvelle grande transformation*. París. Ediciones Amsterdam. 2014.

⁷ MESA, G. *El ambientalismo popular*. Bogotá. Ediciones desde abajo. Colección Primeros Pasos. 2018.

⁸ RODRÍGUEZ, D., TABORDA, M., TOSCANO, N. *Resistir para reexistir. La discapacidad desde una perspectiva crítica*. Bogotá. Ediciones desde abajo. Colección Primeros Pasos. 2020.

⁹ RUIZ, J. *Masculinidades posibles. Otras formas de ser hombre*. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2018.

¹⁰ SANTOS, B. *La cruel pedagogía del virus*. Bogotá. Editorial libre. 2020.

¹¹ GRAMSCI, A. *Cuadernos de cárcel*. México. Juan Pablo Editores. 2010.

¹² SANTOS, B. de S. *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires. Clacso, Siglo XXI Editores, Asdi. Recuperado de <https://secat.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/BONAVENTURA-SOUSA-EPISTEMOLOGIA-DEL-SUR..pdf>

- Som socialment iguals
- Humanament diferents
- Culturalment megadiversos
- Uns amb la naturalesa
- A la recerca de llibertat, alliberament o emancipació
- Èticament i políticament responsables amb la superació de les opressions i dominacions d'aquests temps
- Oberts a l'emergència de les particularitats del control i del poder que van mostrant-nos altres formes de dominació.

Aquests enunciats ens permeten fer visibles les opressions d'aquest temps en la negació de la igualtat, la diferència, les megadiversitats, la unitat amb la naturalesa, i les recerques de llibertat, alliberament o emancipació, les quals d'alguna manera actualitzen les opressions plantejades per Simón Rodríguez i Paulo Freire i molts lluitadors durant els últims 200 anys, i que cada vegada que emergeix en els nostres territoris marquen les noves construccions, mostrant el dinamisme d'aquest pensament *nuestro americano* amb una fortalesa pròpia que ens entrega, des de les seues pràctiques, les pautes per a continuar avançant en les seues reelaboracions i resignificats enfront aquests temps.

Igualment, en la tradició que s'ha anat construint des de les epistemologies¹² del sud enunciades pel nostre company de camí, Boaventura de Sousa Santos, la qual sintetitza en aquests dotze aspectes:

- a. No existeix justícia social sense justícia cognitiva
- b. La crisi d'ús de la ciència occidental moderna ha de ser auscultada
- c. Tots els sabers sustenten pràctiques i construeixen subjectes
- d. Tots els sabers tenen límits interns i externs
- e. L'ecologia de sabers és una construcció que se centra en la relació entre ells (poder i jerarquies)
- f. La diversitat del coneixement no es limita als seus continguts sinó al seu procés de formació, incidència, comunicació, etc.
- g. L'ecologia de sabers es regeix per un horitzó ètic-polític com a principi de precaució i control
- h. La incommensurabilitat no és només rellevant a l'interior sinó en relació entre les cultures
- i. L'ecologia de sabers és una lluita contra la ignorància que l'hegemonia imposa
- j. L'ecologia de sabers construeix una història de relació entre els diferents sabers reconeixent les desigualtats de classe, el patriarcat i la colonialitat
- k. L'ecologia de sabers facilita la constitució de subjectes amb voluntat de lluita contra les opressions

- l. L'ecologia de sabers és un pas de la política dels moviments a la de l'immobilisme

2.1. Elaboracions del sud des de les educacions populars

Reprement el llegat de la tradició de Boaventura i molts més en les educacions populars s'han generat també una reelaboració dels principis, els quals serien:

- a. Un qüestionament a les homogeneïtzacions del capitalisme i la seua modernitat i idea de progrés:
 - la biòtica (la idea de ciència i el control de la naturalesa)
 - la cultural (que construeix l'eurocentrisme)
 - l'educativa (que proposa una educació universal: l'STEM, de l'anglès *Science, Technology, Engineering and Mathematics*)
- b. una lectura d'estar en el món i relacionar-nos amb ell des dels nostres territoris, megadiversitat, cosmogonies, i identitats
- c. orientats per una mirada pròpia que és la de descolonitzar la nostra relació amb el món
- d. el sud: una aposta política, contextual i epistèmica més enllà del sud geogràfic
- e. construeix i redimensiona els sentits polítics de la naturalesa (som naturalesa)
- f. recompon i reconstrueix els sentits ètics i estètics com una nova manera de fer política
- g. reconeix l'existència de sabers i tecnologies pròpies, les diversitats amb els seus estatuts epistèmics
- h. construeix sistemes d'investigació que permeten l'emergència d'aquests sabers vius presents en les pràctiques
- i. reconeix les tecnologies com a sistemes de mediacions que sempre han existit amb les particularitats de cada època
- j. construeix un altre sentit de la utopia orientat per l'avant és arrere de les comunitats originàries

2.2. Amb uns desenvolupaments pedagògics propis

En tots els espais educatius i socials en què actuen les educacions populars per a generar noves formes de la trobada entre coneixements, sabers, savieses, pràctiques, cultures, llenguatges, epistemologies, sempre s'ha tractat de construir replantejaments de les existents, i que van pels camins de la il·lustració occidental. Per això, les educacions populars en la singularitat dels seus àmbits enriqueixen les pedagogies crítiques fonamentant-se en el diàleg de sabers per a construir la intraculturalitat. És a dir, no és possible plantejar un exercici pedagògic; si jo no el tinc clar, l'exercici educatiu me l'ajuda a aclarir, permetent-me reconèixer quin és el punt de partida des de la meua identitat, que és el lloc del qual partisc com

- ¹³ MEJÍA, M. R. y MANJARRÉS, M. E. *La investigación como estrategia pedagógica. Una construcción desde el sur*. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2014. Veieu els vídeos: *Caracoleando, Robolution Loyola, El rincón de los Tiestos, Yesid Torres Gran Maestro Premio Compartir 2014*, disponibles en YouTube.
- ¹⁴ TREJOS, D.; SOTO, J.; REYES, L.; TABA, L.; ORTIZ, S.; y MOTATO, Y. *La educación propia. Sistematización del proceso de Educación Propia en el territorio indígena del departamento de Caldas*. Bogotá. Planeta Paz, OXFAM y FOS. 2017.

a context, però també com a lloc teòric i conceptual. Aquest diàleg de sabers que construeix intraculturalitat es dona en un procés de confrontació de sabers per a reconèixer les dinàmiques, els processos, les teories amb les quals jo construïsc la diferència i la diversitat.

La confrontació de sabers ens mostrarà l'exercici de la interculturalitat que està permanentment en la vida i en qualsevol escenari social i cultural i dels coneixements en les seues variades formes en aquests temps de capitalisme cognitiu, no com el simple exercici de la multiculturalitat que proposa la globalització com un agregat de cultures que dona forma a una pluralització que no construeix teixit, sinó una interculturalitat que dialoga, que discuteix, que disputa, per a construir elements propis en els quals es fa possible que eixa confrontació de sabers em permeta discernir i afirmar en quines narratives, relats, teories i pràctiques m'adscriu o prenc distància, aprenent a construir subjectivitat cognitiva, fonament de la individuació i de les noves comunitats.

Per exemple, quan es veuen tots els treballs d'aquesta visió pedagògica plantejats en les matemàtiques, en l'ensenyança del llenguatge, en els processos de la investigació dels xiquets, les xiquetes i els joves¹³ en els règims de sembra del món llaurador, en les medicines biològiques naturistes, i les múltiples actuacions humanes, les quals funcionen com a sistema de mediació. És a dir, travessa transversalment les múltiples educacions i, llavors, aquesta pedagogia de les educacions populars desfà la separació falsa entre el formal, el no formal i l'informal (intencional) i en impactar en tots els llocs de l'aprenentatge aquesta confrontació de sabers permet desvelar els interessos existents en qualsevol fet educatiu¹⁴.

En el tercer moment del desenvolupament pedagògic es fa un exercici de negociació cultural per a saber amb qui construïsc els mons i amb qui aposte la seua transformació. En aquest sentit la negociació cultural és un exercici de transculturalitat en el qual les dinàmiques s'organitzen i s'ajunten per a donar identitat a aquests processos que construeixen el comú, que seria el quart moment del procés pedagògic per a transformar el món, perquè d'alguna manera les educacions populars no està en l'horitzó kantià del desig pur de conèixer o de conèixer millor, reconeix el conèixer millor èticament situat, però és un coneixement que perfeccionat, argumentat, es converteix en un saber de lluita, en un saber de transformació, donant forma a la interseccionalitat, la qual cosa permetrà construir el quint moment d'organitzar el projecte amb el qual transformem el món des del meu escenari concret o d'actuació (micro, meso, macro).

Els antecedents històrics de l'educació popular mostren amb claredat que una particularitat del seu desenvolupament és que, fruit dels reptes de les especificitats contextuais, culturals i d'actors, s'obrin una varietat de propostes metodològiques que desborden qualsevol dels paradigmes educatius d'Occident i dels enfocaments

clàssics de la pedagogia en l'educació formal, generant-se en molts casos propostes inèdites i en altres recuperant aspectes de les pedagogies crítiques, la qual cosa li ha permès realitzar una construcció pròpia des de les especificitats d'aquests territoris, i en coherència amb les dinàmiques socials i els àmbits d'individuació, socialització, vinculació al públic, articulació a moviments, processos governamentals de massa i noves tecnologies.

En aquest sentit, el diàleg de sabers freireà va ser reelaborat des de la confrontació de sabers i la negociació cultural com ens les mostra Ghiso¹⁵, en dir: “quan parlem de diàleg de sabers no estem proposant una pràctica romàntica o populista, estem plantejant una ecologia, una dinàmica en la qual els sabers i coneixements han de ser recuperats, desconstruïts, resignificats i recreats sense ingenuïtat”.

És molt visible el pas de la intraculturalitat propiciada pel diàleg de sabers a la interculturalitat, dinamitzada per la confrontació de sabers en el moment en el qual l'altre és negat en nom de l'universal, els sabers en nom de la ciència, el comunitari en nom de l'individu i el personal, el multicultural en nom del monocultural, els sentits en nom de la raó, i molts altres dualismes que el poder ha instituït per a negar o invisibilitzar l'altre i forjar xarxes invisibles d'interlocució i negociació, construint exclusions sobre altres epistemologies que no responen a la seua universalitat, generant el que alguns han denominat “epistemicidis”¹⁶.

Com diu Ghiso¹⁷,

[...] quan parlem de negociació cultural, estem anant un poc més enllà en el contingut dels diàlegs, estem tramitant la desigualtat de poders, la diversitat de configuracions i la diferència de coneixements i maneres de conèixer: mitjançant la negociació cultural es transita a nous aprenentatges, coneixements i accions. [...] Pregunta, sobre què és necessari dialogar i negociar culturalment? La llista pot ser àmplia, però podríem assenyalar els aspectes més crítics i pertinents a l'àmbit en què situem la reflexió. Aquests poden ser: els llenguatges, codis i símbols; sentits, mediacions, imatges i representacions, sabers tècnics, sabers històrico-culturals, aplicacions tecnològiques i innovacions, noves institucionalitats, altres lògiques de coneixement, múltiples maneres d'expressar el coneixement, diferents opcions ètico-polítiques, múltiples processos de socialització i divulgació del coneixement, el coneixement [mateix], les seues aplicacions, accions col·lectives i comunitàries informades.

Tot això, orientat des del pensament de Simón Rodríguez quan deia fa 200 anys: “la saviesa d'Europa i la prosperitat dels Estats Units són dos enemics de la llibertat de pensar a Amèrica.”

¹⁵ GHISO, A., “Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes”. Revista *Pensamiento Popular. Aportes para una educación popular*, (2), 28-37. Popayán, Centro de Estudio e Investigación Docente, Ceid-Asoinca, 2015, p. 32.

¹⁶ SANTOS, Boaventura de Sousa, *Una epistemología del sur. La reinvencción del conocimiento y la emancipación social*, México, Siglo XXI editorial y Clacso, 2009.

¹⁷ GHISO, A., op. cit., pp. 34-35.

3. El capital reestructura el seu control

Per al pensament i l'acció transformadora, és necessari donar compte d'aquestes noves realitats, urgint nous camins conceptuals, metodològics, d'acció, i de relacions, la qual cosa requerirà ser decantat en una lectura crítica amb un nou horitzó teòric i històric, i fer-ho recordant com el capitalisme occidental també està en permanent reconfiguració. Hem de recordar com aquest nou escenari ha sigut constituït en el llarg camí de la modernitat des d'unes homogeneïtzacions que li han permés construir un relat únic del món (patriarcal, monocultural, racista i desigual), on, bé siga en la seua versió liberal o en la més crítica emancipadora, ha donat forma a explicacions universals que comencen a discernir-se en les noves condicions del món i les particularitats dels nostres contextos.

La primera homogeneïtzació sobre la qual es produeix el capital és la biòtica que, en construir el predomini de l'humà sobre la naturalesa i el seu sistema d'objectivació, produeix un antropocentrisme que permetrà una visió d'exterioritat de la naturalesa, controlada pel tipus de raó descrit per Descartes quan afirma que només els humans raonen i senten, sent tots els altres animals "autòmats mecànics". En l'horitzó d'aquests temps, en el pensament llatinoamericà ha emergit amb força pròpia la mirada sobre el Bon Viure/Viure Bé, en el qual es dona compte d'un món integral i una unitat entre l'humà i la naturalesa que ha de ser recuperada en qualsevol projecte que s'intente construir.

La segona homogeneïtzació, la cultural, ha permés construir un relat de la modernitat centrat sobre la idea de progrés amb un coneixement universal de base eurocèntric i nord-americà, el qual es constitueix en el relat únic per a explicar el món, que a la vegada permet aquesta organització de la societat entre desenvolupament i subdesenvolupament, modern i pre-modern, capitalista-precapitalista. A aquesta mirada des dels sectors crítics i des de l'educació popular s'ha fet visible la manera com emergeix un Sud, que dona lloc a fer visible la diversitat, la diferència, en un món on les desigualtats són construïdes per la seua negació i per la incapacitat de construir mons pluriversos.

La tercera homogeneïtzació, en marxa, és l'educativa, i intenta tancar el cicle d'un món organitzat a través de patrons universals, que són establits a partir de l'STEM, per a això es construeixen uns estàndards i competències de referència universal per a viure en aquest món orientat a humans la fi dels quals és la producció on la indústria del coneixement inicia un control sobre l'educació. Curiosament, dels deu primers països en les proves PISA, huit són asiàtics.

El capitalisme cognitiu ha reordenat i reorientat les transformacions productives, socials i culturals de la societat al seu servei, i fonamentat sobre el control de base cognitiva, en el qual molts treballen amb el coneixement processant dades enfront de màquines intel·ligents, la qual cosa els permet elaborar la informació per als

nous productes i serveis i, ahora que capturen informació proporcionada en el seu deambular quotidià mentre viuen la seua vida, van proporcionant la informació que serà presa per les noves formes de subjecció invisible, i que serà tractada a partir de nous mitjans tècnics, informàtics i la convertiran en bases per a reformular els processos del consum i la producció que es desenvolupa en les noves dinàmiques productives.

Aquestes noves realitats inauguren una forma d'acumulació sobre noves bases i reestructuren el que fins ara havia sigut l'existència del capitalisme, no sols en l'econòmic, sinó també en el cultural, el social, el polític, generant processos en els quals el sistema social es rearticula a partir de la nova apropiació i control dels fluxos d'informació i coneixement generats en la quotidianitat del viure, circulant en xarxa, convertint-se en la nova matèria primera (immaterial) de nous processos del coneixement i la informació, on és tota la vida, no sols el treball, els quals queden sotmesos als processos d'apropriació i intercanvi i que marquen una nova manera de ser i d'existir del sistema capitalista en aquests temps.¹⁸

Es produeix un nou escenari de poder quan els mecanismes de control es van transformant. Aquest és el lloc en el qual les resistències prenen formes noves, replantejant les del passat i realitzant noves configuracions, ja que les mateixes emergeixen en el terreny de la subalternitat, en trobar-se amb subjectes en aquesta condició. Per això, en aquestes noves emergències es replantegen les del passat, les transformen, realitzant noves configuracions, no en el sentit que siguen totalment noves o totes noves, sinó que es mesclen les d'ahir i les de hui produint noves maneres que exigeixen ser reconegudes per a poder dinamitzar-les en la vida social, ja que no estan separades praxi, pensament i resistència.

Recordem que tot poder construeix les seues formes i mecanismes de control i això ho realitza a través d'una sèrie de pràctiques, estratègies, discursos, institucions. És això el que els permet construir una racionalitat del domini, són elles les que construeixen aquestes subjectivitats controlades. És en aquesta articulació dels diversos factors on el control pren el seu temps, el seu espai, i en construir les opressions i les dominacions en els seus intersticis es generen les resistències com un nou camp de forces que emergeixen pels conflictes que es generen.

3.1. Assalts a la pedagogia

En coherència amb el plantejament que fem en aquest text, s'han anat donant a partir de les modificacions en el món de la quarta revolució industrial transformacions profundes en els diferents àmbits de la vida que reorganitzen un escenari que ja havia denominat el premi Nobel de física George Charpak com una mutació, i en el sentit de les paraules d'Estanislao Zuleta en iniciar aquest text, l'educació es converteix en un camp de combat.

¹⁸ BOUTANG, Yanu Moulrier.
Op. Cit. Págs. 200-201.

Ací, la pedagogia viu un assalt constituït des dels organismes multilaterals orientats per la visió nord-americana que es pren l'orientació de l'educació mundial específicament a partir del control d'aquests organismes i a la mateixa Europa a partir del control que estableix per a l'educació universitària en el que s'ha denominat la cimera de Bolonya. Aquesta mirada busca el reemplaçament de la pedagogia per la didàctica, i en l'assalt busca reduir-la a mínims específics en coherència amb cada disciplina, i això es comença a veure en una sèrie de directrius que van directament a les polítiques internacionals amb caràcter impositiu en molts casos.

En l'àmbit de la formació, apareix un model empresarial centrat sobre l'individu exitós, el desenvolupament personal i el subjecte emprenedor. Els models que se li proposen a aquest nou subjecte d'educació estan fora de l'escola i ell el que ha de fer és apropiat-se d'ells, els quals li ensenyaran en la seua formació a ser millors professionals (empresaris de si mateixos). Per això, les ferramentes bàsiques de les quals s'apropriaran seran les noves ferramentes tecnològiques de la tercera i quarta revolució industrial i les didàctiques específiques a les disciplines que els garantiran l'art d'ensenyar per a aquests nous temps.

Per això, el gir de la formació de docents centrat en una activitat que s'aprén i la repeteix en el seu quefer porta al fet que la professionalització siga novament enunciada com a capacitació en competències, dissenys, estratègies d'avaluació, ajuda emocional, *coaching*, fent de la pedagogia una cosa instrumental, una preparació a individus per a aprendre el desenvolupament de competències comunes a totes i tots.

Aquesta mirada de control fa 40 anys es va enfrontar i va donar origen al moviment pedagògic colombià quan es va enfrontar la política curricular que portava de Talahassee que en aquell temps era el rector de la Universitat Pedagògica i una alta funcionària del ministeri d'Educació del que denominem en el seu moment un currículum a prova de mestres i que reduïa la idea de pertinència al fet que el context s'adequara a la proposta de l'instruccionalisme propiciat des de la pedagogia educativa skinneriana. En aquest període hem vist una sèrie de processos en els quals es busca dissoldre la pedagogia per a evitar el pensament crític que ella propícia i generar un didactisme de només aplicació instrumental de tècniques. Entre les principals pràctiques reconegudes d'aquest assalt ens trobem amb les següents:

- a. La despedagogització, en la qual es redueix l'exercici educatiu als continguts de les disciplines de saber, menyspreant la pedagogia.
- b. La desprofessionalització docent, mitjançant la qual el saber de base de l'acció educativa tendeix a desaparèixer.
- c. L'apagada pedagògica global, on es busca reemplaçar l'activitat educativa i pedagògica cap a les tecnologies, les neurociències, i l'ús dels aparells.

- d. L'educació a casa (*homeschooling*), que aïlla i priva l'estudiantat de les seues necessàries relacions de socialització amb persones d'edats semblants i la construcció d'aprenentatges humans.
- e. L'aprenentatge invers, on es privilegia la capacitat de donar resposta a les proves nacionals i internacionals, i s'amplia l'aprenentatge per plataformes.
- f. La didactització de les disciplines, que busquen reemplaçar tot l'exercici pedagògic ampli d'interacció humana per didàctiques específiques per algorismes.
- g. La crítica als moviments socials de l'educació, assenyalant-les com a immobilitistes, que no permeten l'adequació i la innovació a partir de les noves realitats.
- h. El filantropocapitalisme (*think tanks*), on els tancs de pensament internacionals incideixen en les polítiques nacionals a través d'agents que repliquen les propostes educatives de l'OCDE.

3.2. L'STEM redirigeix les transformacions

- El capitalisme cognitiu. Es reordena l'educació des de l'STEM, al qual els co-reans li van agregar A per la necessitat del disseny per a la tecnologia.
- En el canvi d'època, el capital constitueix una proposta investigadora per a l'escola suportada en l'STEM i el positivisme.
- En el pas entre la tercera i la quarta revolució industrial, el capital proposa una didàctica suportada en la IA generativa i les tecnologies (*fast-track*).
- En la crisi ambiental, el capital organitza els projectes transversals (PRAES) basats en l'STEM.
- En el sorgiment del plurivers, el capital els treballa com a aspectes de diversitat i folklòric, no treballat per a les proves en la seua idea de qualitat.
- En la síndrome, s'ha reintroduït a l'escola un discurs sobre les emocions, la cura, l'autocura en la vella mania de curricularitzar els problemes.

4. Agenda urgent d'educació i moviments

Micro: l'esfera d'actuació en la vida dels subjectes es manifesta en la pràctica com a nou lloc epistèmic i el territori com a lloc d'identitat construint una espacialitat local.

Meso: ens fem comunitat a través de l'organització de les relacions socials i la construcció d'un món col·lectiu com a concreció del glocal i actualització del subjecte construint una espacialitat regional.

Macro: articulador d'organització i moviments, incidència en política pública, reconeix el territori lligat a les dinàmiques comunitàries i globals; una construcció de baix cap amunt de polítiques públiques i viceversa construint una espacialitat nacional.

a. El mestre i la mestra com a productors de saber i coneixement

El subjecte d'ensenyar (coneixement) es converteix en subjecte de saber quan no redueix la pràctica del seu ofici a l'ensenyança, sinó que l'aborda des d'una dimensió més holística en reconèixer-la més àmplia, feta de relacions i diverses maneres de fer, nomenar, que el porten a introduir canvis i activitats en el planificat. Allí, ell reconeix que són fetes per ell/ella i que es constitueix en un subjecte d'ensenyança amb un saber propi; identifica en el seu quefer una pràctica discursiva nova i aquesta li permetrà produir un saber, lllindar de nous coneixements, més enllà del formalitzat en les disciplines i les ciències pedagògiques establides.

Per això, educadores i educadors que busquen camins d'innovació i transformació s'han convertit en subjectes de sabers que reconeixen la seua relació amb la tradició i amb la teoria acumulada en l'educació, la pedagogia i l'ensenyança. No obstant això, troben que, en realitzar el seu quefer, més enllà d'ensenyar emergeix en la seua pràctica un nou lloc de la pedagogia que esdevé en la seua vida quotidiana, en el qual produeixen un sentit de la seua vida, i en pensar-la i comprendre-la produeixen un saber sobre ella, la qual cosa li porta a fer un reconeixement del seu quefer útil per a comprendre de quina manera està el saber i el poder en allò que fan. Llavors, el saber està en la seua pràctica, comunitat i institució i el coneixement en la universitat, en Google acadèmic, en les facultats, els doctorats. És en aquests últims on “en moltes ocasions construeixen els seus coneixements a partir de reprendre les seues pràctiques, per a edificar l'acumulat que media en l'acte educatiu i és renovat”.

Aquest desacord, quan és comprés pels actors de Pedagogia, porta a diferenciar entre el que seria la història dels mètodes, els paradigmes, els enfocaments i tota la bastimentada tècnica que fa possible l'ensenyança i les històries de la pràctica del mestre, del seu saber. Així, per a poder produir aquest saber ell s'assenta, el seu terreny és la pràctica pedagògica, en múltiples relacions constitutives del poder. Això li permetrà construir des de la seua pràctica i en la seua història el nou saber pedagògic en marxa en coherència amb els canviants temps i en permanent reconstitució tant en continguts com en processos metodològics. Per això, s'identifica com un creador-recreador de la pedagogia com a pràctica i, en aquest procés, troba que es fa subjecte nòmada de saber i coneixement. És des d'aquest saber fronterer que dialoga amb les formes organitzades del coneixement disciplinari.

b. El mestre i la mestra es fan investigadors amb la sistematització

Allí descobreix que la gran novetat està en el poder que li atorga la capacitat d'enunciar la seua pràctica com un esdeveniment nou, mitjançant el qual es fan visibles els sabers pedagògics emergents de la seua pràctica –que construeixen poders–. Llavors, ell troba que l'esdeveniment ha sigut produït en el seu entorn i empodera el seu context, està en ell, quan es reconeix distint a través de la seua pràctica i la mane-

ra com és capaç de fer d'ella un saber, per exemple en *la Escuela del Placer*, de la costa Carib: *“L'Expedició Pedagògica va posar la seua mirada sobre aquest quefer pedagògic cultural i va descobrir una escola que, quasi de manera inconscient, li fa la seua particular aportació a la pau per la via del retorn a les arrels de la reconstrucció de pertinença i solidaritat, del cultiu de valors tradicionals i de la valoració del gaudi, l'alegria i la festa com els motius privilegiats per a la trobada, el respecte i l'afecte.”*¹⁹

Troba que la seua vida no sols té un sentit: ensenyar, sinó que en la novetat de la seua pràctica construeix la capacitat de relacionar-se amb uns altres. En el sentit de Maturana, troba que a través del llenguatge es fa una implosió, amb la qual emergeixen els biopoders en la seua vida i les seues capacitats, reconeixent en la seua esfera subjectiva la llarga marxa per controlar la seua vida, la qual ara enuncia, i des d'aquesta autonomia construeix des de la pedagogia comunitats de saber i coneixement. S'adona que pot aprendre de la seua pràctica i construir subjectivitats crítiques i rebels amb altres, en una possibilitat de fer d'aquesta una organització que li dona sentit i potència el seu quefer, com a membre d'un col·lectiu major: ser educador/a.

Emergeixen per a aquests processos infinitat de propostes metodològiques, les quals permeten no sols reconèixer els territoris geogràfics, sinó donar-li pas al diferent, a allò que revisitat permet trobar els elements que li mostren la construcció de mons nous, i en aquesta observació troba com la diferència el convida, en la seua pràctica, a recórrer altres camins i a visibilitzar altres maneres de fer-ho, i així van emergint les pedagogies específiques que donen forma a les pedagogies.

Qui educa sempre té la certesa d'altres mons per descobrir, ja que en descobrir l'altre es manifesta la novetat de la seua pròpia pràctica, pensada a través de la pràctica de l'altre, que l'obri a nous mons continguts com a experiència. La cartografia es converteix en una manera o altra de narrar i donar compte de la manera com parlen les pràctiques per a convertir-se en experiències. Les narratives, la sistematització, i les diferents maneres d'investigar-se el redescobreixen enunciant el seu saber, el qual li permet reconèixer-se com a productor/a d'ell i del coneixement.

Allí l'educadora i educador de qualsevol àmbit descobreix que, en la seua pràctica, situada en la perifèria del sistema educatiu, es troba també el germen de reconèixer el poder existent en el seu quefer i descobreix en ella resistències-reexistències i camins alternatius amb els quals mostra com el seu quefer es fa política en la seua pròpia vida, en l'experiència de nomenar-lo amb els seus sentits, significats, processos i particularitats, enunciant-lo i fent-lo social.

En aquest sentit, els aparells compleixen una funció de mediació, deixen de ser aparells, ferramentes, això que anomenem “ferreteria” i es converteixen en dispositius de poder i saber en el sentit que se li dona en l'educació popular, ja que ells no són neutres, representen i suporten interessos; a més construeixen hàbits a través de

¹⁹ Expedición Pedagógica Nacional. No. 9: Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Red pedagógica del Caribe. 2005. Página 65.

quants clics facen sobre els instruments, i ells han sigut construïts per a, des dels interessos de qui els fabrica i els programa, és a dir, el dispositiu tecnològic sempre suporta un model tecnològic que porta amb si la construcció de pràctiques, hàbits i costums.

c. L'experiència, una visibilització de les geopedagogies

Quan les educadores i educadors de qualsevol àmbit crític expliquen les seues pràctiques emergeix l'experiència i s'explica des d'una unitat que és la pròpia, des dels seus sentits i apostes (pràctica-experiència). Llavors emergeix la particularitat plantejada per Maturana que “som éssers que existim en el llenguatge”. En aquest pas de pràctica-experiència el que se'ns propicia és la nostra condició de ser capaçs de comprensió de nosaltres mateixos. Per això, l'experiència correspon a la comprensió de viure i de conviure a través del fer pedagògic. Si jo em quedara només en la pràctica específica, no necessitaria explicacions que donen compte del meu quefer. Serà l'experiència la que ens dona un nivell d'explicació i de complexitat, ja que m'explicita la pràctica, així alguns des d'altres maneres de conèixer la subvaloren i la consideren poc important. Quan acceptem i reconeixem que ella és important, ens canvia la forma de la pràctica, queda indissolublement lligada a l'experiència, iniciant-nos com a productors de saber.

Aquest moment de l'experiència és molt important perquè ens està mostrant que l'educador/a no sols fa i observa el que fa, sinó que s'autoobserva i a través d'ell produeix un saber de la seua pràctica. Per això, l'educador/a que s'autoinvestiga construeix en aquesta observació del propi contrastat amb l'altre procés mitjançant el qual llig, discuteix i replanteja la seua pràctica, la qual cosa fa que trobe el seu sentit no en la teoria ni en l'objectivitat, encara que no les nega, sinó en una pràctica que convertida en experiència refà les formes del coneixement que havia sigut col·locat en el seu saber d'ensenyança, i transforma aquesta i la seua relació amb el seu entorn, constituint el polític des de la seua pràctica.

És ací quan reconeixen que la pràctica no està separada de l'experiència, ja que aquesta és una explicació fonamentada d'ella, la qual esdevé en la praxi de viure i fer el seu ofici. Per això, cal disposar de les ferramentes perquè eixe procés es done amb característiques investigadores. Reconeixen que es dona no en el simple sentit comú. L'experiència és un producte. Per a això, les diferents propostes que investiguen les seues pràctiques construeixen la seua caixa de ferramentes, les quals doten dels elements per a registrar aquesta emergència de la sorpresa i la novetat. Ací està el diari de camp, el quadern de notes, el relat, la pregunta, les històries de vida, les memòries, entre d'altres²⁰, reelaborats amb l'especificitat del treball que es realitza.

Les educadores i els educadors troben que han de donar compte, en la seua pràctica, d'aquests nous desenvolupaments del món *glocal* en el qual viuen i ho fan a tra-

vés de l'experiència, reconeixent que l'autoobservació és el punt de partida, en donar compte de com i per què ho fan i sobre què ho fonamenten, però que en l'alteritat de la trobada amb altres pedagogies se'ls planteja el sorgiment de les preguntes sobre la seua pròpia pràctica que els permetrà fonamentar-les i alhora entendre múltiples realitats pedagògiques i a través d'elles múltiples experiències, i relacionar-les per a produir la seua pròpia versió d'allò que constitueix la seua pràctica, i entén que aquests processos han sigut constituïts com a fenòmens del domini humà. A partir d'això es fa intel·lectual amb un saber específic que les i els dota de sentit i identitat en la societat. És ací on han sorgit els processos de formació in situ i mestres que aprenen entre si.

Allí troben com la seua producció és una resultant de la mirada investigadora que han col·locat sobre la seua pràctica i els ha permés formar-se en el seu reconeixement, primmirada en l'espill analític i crític que els ha propiciat una trobada amb altres maneres de fer educació i ser educador/a que els han emergit com a producte propi del viatge metodològic propiciat per canviar la mirada sobre la seua pràctica.

És ací quan educadores i educadors troben que el seu exercici de la pràctica a l'experiència es construeix, i els porta a entendre que més enllà dels mètodes, els enfocaments, els paradigmes, hi ha múltiples pedagogies que estan en ebullició i fent-se en molts llocs, visibilitzant l'emergència de les geopedagogies. Això els genera un acte creatiu que reconeixen en el que veuen dels altres, però alhora en la manera com els obliga a llegir la seua pròpia pràctica.

Llavors allí reconeixen que les pedagogies estan fetes de les noves realitats emergents:

- els contextos en què es produeixen
- les noves teories que replantegen la forma tradicional del coneixement i de la ciència
- els nous processos comunicatius generats pels canvis d'un món social que es mou en xarxa
- les manifestacions de processos tecnològics en marxa, que a través de tecnologies blanques i dures van refent el seu quefer
- les múltiples expressions de la megadiversitat, la humana, la cultural
- els nous territoris ètics configurant les múltiples especificitats que prenen les geopedagogies i a les quals ha de respondre amb la singularitat plantejada en els enunciats.

És ací on la pràctica educadora sorgeix per a donar compte del món en canvi, i tindre respostes des del seu saber, constituint en el seu quefer l'emergència de les *geopedagogies* i des d'ací es dona la seua autoria, mostrant la realitat de les múltiples maneres de ser educador/a que pren forma en una pràctica que s'ha fet nòmada per

²⁰ Per a una ampliació vegeu: "La Caja de Herramientas del maestro expedicionario" en: Expedición pedagógica nacional. No. 2: Preparando el equipaje. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

²¹ SANTOS, B. de S. *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao. Desclée de Bouver. 2003. P. 28.

als temps actuals i van configurant no sols aquesta diferència, sinó l'existència de regions pedagògiques, possibles per l'emergència del mestre i mestra que han pres la seua pràctica per a produir saber d'ella.

Aquests nous escenaris repton la manera com es construeix hui la política i l'organització, perquè com bé ho diu Boaventura de Souza Santos²¹:

Sent múltiples les cares de la dominació, són múltiples les resistències i els agents que les protagonitzen. En l'absència d'un principi únic, no és possible reunir totes les resistències i agències sota l'emparedament d'una gran teoria comuna; més que d'una gran teoria comuna, el que necessitem és una gran teoria de la traducció, que faci mútuament intel·ligibles les lluites i permeta als actors col·lectius conversar sobre les opressions a les quals es resisteixen i les aspiracions que els animen.



dialògica

Moviments de renovació pedagògica i escoles democràtiques (La democràcia a l'escola i els moviments de renovació pedagògica)

*Julio Rogero Anaya, professor jubilat, membre dels Moviments de Renovació Pedagògica
i del Foro de Sevilla*

Traducció: Iolanda Corella Llopis i Marta Malet Carol



Hui, la democràcia, tant en l'àmbit global com al nostre país, viu moments crítics per l'avanç de les pràctiques més autoritàries, sostingudes per polítiques conservadores i ultradretanes connectades amb postulats neofeixistes.

Aquestes posicions autoritàries també tenen en el punt de mira el sistema educatiu per tal de desactivar tot el que siga viure a l'escola qualsevol índex de democràcia i participació de la comunitat educativa. Tot això es desqualifica com a adoctrinament, i dient que va en contra del que, segons ells, ha de fer l'escola.

L'aspiració més profunda dels moviments de renovació pedagògica (MRP), quan naixen als anys seixanta-setanta i es van consolidant, és la construcció d'una escola pública realment alternativa a l'escola esclava del nacionalcatolicisme, una escola profundament manipuladora i dictatorial, com la societat en la qual es desenvolupava. Aquesta escola alternativa tenia ja en aquells moments, en la seua proposta, ser una escola democràtica.

1. El moviment social de la transformació de l'educació

Tots els col·lectius i persones que estan organitzats i treballen per transformar l'educació des d'una concepció i un sentit emancipador i alliberador, formen

part del moviment social de la transformació de l'educació. Aquest es desenvolupa tant en l'àmbit de l'educació formal, com en el de l'educació no formal i informal.

Entre els col·lectius organitzats que participen activament en aquest moviment social per l'educació pública hi ha els moviments de renovació pedagògica (MRP).

Des dels començaments de la transició política de la dictadura a la democràcia representativa, a Espanya es genera un moviment social democràtic per la creació i desenvolupament d'un model d'escola pública alternatiu a l'escola nacional catòlica del franquisme. I que, fins a hui, continua amb el qüestionament radical de l'escola capitalista neoliberal. Aquest moviment de transformació emancipadora de l'educació pública roman viu. És divers i plural. I pren com a referència central els autors i les realitats educatives que se situen en el que hem anomenat Pedagogia Crítica. En formen part diverses organitzacions, com els moviments de renovació pedagògica (MRP), el moviment cooperatiu d'escola popular (MCEP) inspirat en la pedagogia Freinet, el moviment educatiu milanià (MEM) la referència del qual és D. Milani i l'escola de Barbiana. Freire continua sent un referent fonamental en tot aquest moviment socioeducatiu. Hi ha altres col·lectius de nova creació, com el *'Colectivo de Docentes para la Inclusión y la Mejora Educativa'* (DIME) o el *'Foro de Sevilla por otra política educativa'*... En aquest moviment hi ha molts membres de comunitats educatives que, sense estar organitzats, en la seua pràctica docent quotidiana incorporen el sentit emancipador de l'educació en la construcció de l'escola del bé comú. Ens diu Jaume Trillas (2025) que *"Totes les pedagogies renovadores partien de la crítica a una realitat que jutjaven negativament, bé fos per raons socials, polítiques o estrictament pedagògiques; o per tot alhora, ja que en educació l'àmbit polític, el social i el pedagògic són difícilment separables"*. Aquest moviment no sempre ha tingut la mateixa puixança i hui diferents analistes de la realitat educativa hi constaten cert declivi de la seua influència en l'espai escolar (Feu J., Besalú X., Palaudàries J. M. Coords., 2021). És un moviment plural que fa seues les pedagogies crítiques i el compromís ètic i polític que comporten els seus objectius (José Domínguez 2024).

Ens diuen De Cock L. i Pereira I. (2020, 7) que *"Des d'almenys els inicis de 1980, es diu 'pedagogia crítica' a un conjunt de corrents inspirats en el pedagog brasiler Paulo Freire i la seva teoria, que emfatitza sobre la presa de consciència (o conscienciació) de les opressions"*. Són pedagogies crítiques, amb les quals s'identifiquen els MRP, que van dirigides a la transformació social de l'educació, orientades a la consecució de la justícia social, la democràcia i l'emancipació de les classes oprimides, i amb aquestes, a l'alliberament de la humanitat de totes les dominacions. Alguns dels seus referents més importants, sense citar tothom, són Dewey, Freire, Freinet, Milani, Ferrer i Guàrdia, la ILE i els seus inspiradors, Giroux, McLaren...

1. Els MRP i els seus objectius

Són col·lectius autònoms de docents i d'altres membres de la comunitat educativa de totes les etapes en què s'organitza el sistema educatiu. Els seus membres per-

tanyen o no, a diferents organitzacions sindicals, polítiques amb una visió crítica i alternativa al sistema educatiu dominant.

Els uneixen els objectius que els MRP es proposen, que són:

- Defensar i desenvolupar un model d'escola pública caracteritzat pels trets que es defineixen quan, des de la seua creació, el plantegen com una escola alternativa a l'escola franquista nacionalcatòlica. És, per tant, una escola democràtica, laica, científica, plural, inclusiva, coeducativa, ecològica, intercultural, interracial, sostenible, austera, crítica, connectada i implicada amb la comunitat de proximitat...
- Desenvolupar una formació docent, inicial i permanent, per fer possible aquesta escola pública de màxima qualitat i calidesa que volem. La formació permanent és entre iguals al llarg de tot el seu temps professional docent. El seu sentit és l'educació i la pedagogia crítica emancipadora.
- Transformar les pràctiques pedagògiques perquè es corresponguen amb el model d'escola pública que defensen. La pràctica de metodologies actives emancipadores en què es promoguen tots i cadascun dels valors de l'escola pública: la participació, el protagonisme, l'autoeducació, la llibertat de consciència, el pensament crític, la convivència positiva, el benestar socioemocional...

Hui, s'afegeixen altres objectius com ara la defensa explícita del dret a l'educació, posat en qüestió per tots els processos de privatització.

2. La Democràcia en perill

Són molts els analistes socials i polítics que ens diuen que vivim en una crisi estructural cada vegada més profunda de la democràcia. Els avanços del tecno-feudalisme global (Varoufakis, 2024) i el retrocés de la democràcia representativa es constata, cada dia, com una realitat que posa en perill les conquestes d'humanització realitzades en les societats democràtiques en els últims segles. Ens diu Clara Ramas (2025) que *“els nous reaccionaris estan duent a terme, sota la cobertura d'un discurs de tornada a valors “de sentit comú”, la **major revolució antropològica i ontològica de la història de la humanitat...** Crisi de la democràcia, per descomptat; però, **crisi de la pròpia noció de realitat.** Crisi de l'Estat, per descomptat; però, crisi de la pròpia existència del planeta. En les condicions actuals, la democràcia, els drets i l'Estat són víctimes d'una revolució que acabarà amb el nostre concepte mateix del que és real”*.

Vivim moments de qüestionament de la democràcia per part de molts components de la societat actual. Hi ha organitzacions polítiques, econòmiques i socials de tota mena que tenen com a objectiu demolir la democràcia i construir una societat

autoritària de ciutadans submisos, per continuar enriquint-se i mantindre el seu poder. La democràcia representativa que tenim es debilita cada vegada més, per la crisi de participació social i la força de la manipulació del poder perquè cada vegada es delegue més i es participe menys. La democràcia participativa viu en el somni de les utopies perdudes en l'horitzó. Aquest és l'eix central de la “batalla cultural” en què ens trobem: la defensa de la democràcia o la seva aniquilació. L'objectiu de les forces conservadores i neofeixistes és imposar-se, anul·lant i desprestigiant tota posició política i social que defense i aposte per una societat basada en el respecte i la realització dels drets humans, en la dignitat humana i en una participació ciutadana major cada dia. El que és més evident és que els poderosos veuen en la democràcia un perill per als seus interessos i les seues posicions de poder.

Pretenen, i ho estan aconseguint, fer desaparèixer la concepció de “ciutadans” de ple dret per convertir-la en la de mer client consumidor; eliminar el bé comú a favor del bé d'uns pocs; el col·lectiu, promovent els valors individualistes; i el públic, per fer valdre només els interessos privats.

Ens diu J.I. Torreblanca. (2024) que *“Portem divuit anys de declivi consecutiu en la democràcia a tot el món; és una tendència... Estem en una crisi estructural de la democràcia, tant en qualitat com en quantitat: hi ha menys democràcies i menys democràcia en cada democràcia”*. A més, els moviments que promouen aquesta societat autoritària i neofeixista també tenen cada dia una incidència major en la institució escolar. Volen recuperar la institució escolar per posar-la al servei dels seus interessos de manera definitiva.

3. Els MRP i la democràcia a l'escola

En la construcció del model d'escola pública que els MRP proposen, la democràcia és un aspecte central d'aquest projecte. Des dels seus inicis, al cor de l'oposició a la dictadura franquista, els MRP es van constituir en col·lectius de docents autoorganitzats per treballar per a la transformació de l'escola autoritària nacionalcatòlica en una escola que impulsara la construcció de l'alternativa democràtica. És ja a l'espai de l'escola franquista, com ens mostra J. Pericacho (2021), on comencen a defensar-se pràctiques democràtiques de construcció d'una comunitat educativa participativa en tots els aspectes possibles de la vida escolar. És en aquests moments de trànsit a la democràcia, com ens diu J. Martínez Bonafé (2021), quan als MRP es va plasman un projecte polític d'escola pública comunitària i popular. És el moment en què sorgeixen experiències de gestió col·lectiva i de democràcia directa en molts centres públics de tot l'Estat. Estaven promogudes per docents que formaven part de col·lectius de renovació pedagògica, d'organitzacions sindicals i polítiques en oposició a l'escola autoritària nacionalcatòlica. Es pren consciència que l'escola pública té un paper central en la formació de ciutadans per a una nova societat democràtica que

inicia un camí que cal consolidar entre tots. En el moviment social de transformació de l'educació, es va produint progressivament, fins hui en dia, una identificació amb tots els moviments socials i polítics que tenen com a objectiu l'assentament i la consolidació de la democràcia en la nostra societat. Es té clara consciència que la democràcia és la característica central de l'escola pública comunitària.

Els MRP proposen radicalitzar la democràcia per consolidar-la, més enllà de la democràcia representativa. Així, es poden posar en marxa processos democràtics en la vida escolar en els quals l'assemblea d'aula i de centre siguin mecanismes bàsics en la deliberació i presa de decisions col·lectiva per fer front als problemes i fer efectives les propostes d'avanç i desenvolupament de la participació en la vida de l'escola. Es tracta d' **aprendre a viure participant** activament en els principis i en les pràctiques de democràcia directa a l'escola. Però per a aconseguir-ho, s'ha de complir l'objectiu de l'escola pública que, com ens diu Ignacio Fernández de Castro (2021, 214), els estudiants “desenvolupen plenament la seua personalitat durant el progrés de la seva integració social. Això suposa, com a primer objectiu de l'escola pública, que aprenguen a ‘emprendre’ l'activitat de conèixer en la seua complexa integritat i, per això, que desenvolupen les capacitats amb què assoleixen la condició de subjectes de la reproducció progressiva de la societat cap a la plenitud de la democràcia. I com a segon, però no menys important, objectiu de l'escola pública, que aprenguen a organitzar-se com a col·lectius de subjectes democràtics”.

4. Què implica el moviment d'escoles públiques democràtiques en una societat que la percep en risc?

Al nostre país, el moviment “d'escoles democràtiques” com a tal, enunciat d'aquesta manera per Apple i Beane (1.999), sembla que no existeix de forma organitzada. En el si del moviment social de transformació de l'educació, del qual formen part els MRP, sí que hi ha la proposta de fer de les escoles públiques escoles democràtiques, ja que no es conceben escoles públiques que no ho siguin.

Encara hui, la democràcia a l'escola i la construcció d'escoles democràtiques és un dels objectius pendents d'aconseguir a les nostres escoles de titularitat pública. Senzillament perquè l'escola que tenim està sent controlada pel poder del capitalisme neoliberal. És un control que fa d'aquesta una escola autoritària, classista i anti-democràtica, que intenta buidar de contingut participatiu qualsevol àmbit de la vida escolar. Els MRP sempre han treballat en el desenvolupament de la democràcia escolar, perquè entenen que és necessària la transició de les escoles de titularitat pública, ocupades pel model educatiu del neoliberalisme més autoritari, al model d'escola pública del bé comú, que necessàriament són escoles democràtiques amb la participació de tots els components de la comunitat educativa en tots els aspectes de la vida escolar, des de la seua organització fins al currículum.

Per als MRP no es concep una escola pública sense una comunitat educativa en la qual tots els seus membres tinguen consciència de ser una comunitat democràtica implicada en la vida de l' escola. Això és el que la fa forta, perquè saben que així està complint un dels objectius centrals de l'educació: la formació de ciutadans compromesos èticament i políticament amb la convivència positiva en la societat, que es re-crea cada dia.

La importància que la democràcia es faça realitat a les escoles públiques té un significat més gran en una societat que fa passos, cada vegada més preocupants, en la direcció d'una societat cada vegada més autoritària. Tot això implica:

- Una presa de consciència, per part dels membres de la comunitat educativa, que és fonamental assentar la democràcia en el projecte educatiu.
- La necessitat que s'expliciten les pràctiques educatives democràtiques, perquè siguin part central del currículum escolar.
- Fer realitat que els coneixements disciplinaris, interdisciplinaris i transdisciplinaris incorporen al currículum de l'escola pública els coneixements i pràctiques que fan referència a la participació directa, com a ciutadans crítics i ben formats per participar activament en la societat democràtica en què els ha tocat viure.
- Saber que no viure la democràcia a l'escola està significat una autèntica traïció als principis educatius d'una societat democràtica.
- Que l'escola de titularitat pública no pot ignorar la importància que té la democràcia en la nostra societat si vol ser pública. Tanmateix, s'està ignorant des de l'acceptació dels valors neoliberals i des del desconeixement del que implica una dictadura.
- Un compromís ètic i polític de la comunitat educativa, sobretot del professorat, per fer possible que l'alumnat es forme en allò que suposa viure en una societat democràtica.

Les alarmants dades de les últimes investigacions sobre el que adolescents i joves pensen sobre la democràcia, (<https://educa.barcelona/2025/02/25/pablo-simon-la-democracia-es-una-anomalia-historica/>) ens interroguen profundament sobre el que està fent l'escola. Seguim tenint necessitat d'una reflexió constant sobre les finalitats i els objectius de l'educació pública en la societat i entre els membres de la comunitat educativa.

La situació que vivim a hores d'ara, tant a l'escola del capitalisme com en la societat neoliberal i neofeudal que s'està construint, requereix que els membres dels MRP i del moviment social de transformació de l'educació continuïn comproment-se, en la seua acció educativa quotidiana, en la realització de la democràcia viscuda en tots els àmbits de la institució escolar.

5. No hi ha societat democràtica sense escoles democràtiques

Els MRP tenen molt en compte i treballen contra tot allò que s'oposa i fa impossible una escola democràtica: la privatització, la segregació, la mercantilització de l'educació, la desigualtat, la impossible igualtat d'oportunitats... Ho fan amb propostes de potenciació del comú, del col·lectiu i del públic; propostes d'inclusió, d'atenció i cura de la diversitat i de fer possible el dret a l'educació en condicions d'igualtat i justícia escolar.

Els MRP analitzen i tenen en compte com el creixent poder del neoconservadurisme i del neofeixisme té com a objectiu la destrucció de l'escola pública democràtica. El seu objectiu és fer que la societat democràtica desaparega i es constituïska en una ciutadania submissa i sotmesa als interessos dels més forts, perquè saben que si controlen la seua educació controlen les seues ments i les seues subjectivitats. Enrique Diez (2022, 2024 i 2025), membre dels MRP i del Fòrum de Sevilla, ha treballat en profunditat el tema de la democràcia a l'escola i constata el creixement de les pràctiques autoritàries i submises als principis del tecno-feudalisme capitalista. També desenvolupa com el neofeixisme està penetrant a l'escola de titularitat pública. Per això sabem que defensar la democràcia a l'escola és defensar la permanència de la democràcia en la nostra societat.

En el debat actual, que s'està donant en el si del sistema educatiu, ens trobem amb el moviment més conservador i reaccionari que acusa la renovació pedagògica, els pedagogs i les lleis que volien ser progressistes, de tots els mals del sistema educatiu. La mirada al passat constitueix la seua retrotopia de referència. És el moviment antipedagògic, ben assentat, sobretot, en l'etapa de Secundària. Cal conèixer-lo en profunditat per entendre l'atac frontal a la possibilitat d'avançar en la democratització de l'escola pública. Interessant i molt clarificador és conèixer l'anàlisi que fa Jaume Trillas (2025) d'aquest tema en tres articles en el "Diario de la Educación".

6. L'escola pública no és pública si no és una escola democràtica

El tret més definitiu que dona identitat a una escola pública del bé comú és la democràcia que s'hi viu. És la que fa possible que siga una escola al servei dels interessos col·lectius, comuns i públics. S'hi educa en la participació activa en la vida quotidiana, on tots poden sentir-se amos i subjectes protagonistes de les seues pròpies vides de ciutadans demòcrates.

Les escoles públiques són essencials per a la democràcia perquè només en aquestes és possible la democràcia; l'aprenentatge cooperatiu, el currículum democràtic, la participació en els òrgans de govern, la construcció d'una escola comunitària com a comunitat de cura i de suport mutu.

La democràcia a les escoles públiques és la que garanteix que realment siguin públiques, perquè són les úniques que garanteixen el dret a l'educació sense cap

mena d'exclusió ni de segregació. És l'escola garant de l'èxit educatiu de totes les persones on no hi ha fracàs escolar. Si una sola persona fracassa, aquesta escola no és democràtica i no és pública. Per això ens falta tant camí per recórrer per tal d'aconseguir que l'escola de titularitat pública es transformi en l'escola pública que volem.

Tanmateix, sembla que creixen aquells que diuen que apostar per la democràcia a l'escola és impossible, perquè no funciona. Tenen por perquè la democràcia posaria en qüestió els fonaments de l'escola que tenim. Ens diuen: els infants i adolescents ja practicaran la democràcia quan siguin ciutadans adults de ple dret.

7. Característiques democràtiques de l'escola pública

Es basen en la participació activa de tota la comunitat educativa, en la qual tots tenen cura d'aquesta responsabilitat i protagonisme col·lectiu. Entenen que només es pot avançar amb **la mirada posada en la utopia** viable d'una renovació pedagògica i democràtica constant a l'escola pública.

Crec que és rellevant tindre en compte alguns dels trets que els MRP proposen i que donen contingut a la democràcia en el model, sempre dinàmic, d'escola pública que defensen.

- És l'escola que **té un projecte educatiu** debatut, reflexionat, elaborat i consensuat per tota la comunitat educativa.
- Proposen una organització escolar que facilita espais i temps perquè tots els membres de **la comunitat educativa puguin participar activament** en la definició i execució d'aquest projecte que li dona identitat.
- Té un **currículum democràtic** que respon als interessos i necessitats de tot l'alumnat en el marc de la societat que tenim.
- És l'escola que per tal de fer-se pública vol, desitja, projecta i genera **alternatives de democràcia radical**. Sabem que això és possible perquè molts centres educatius públics (escoles democràtiques) ja ho estan fent.
- És l'escola que fa realitat l'**educació integral i holística** de totes i cadascuna de les persones com a dret inalienable. És el seu projecte humanitzador que incorpora l'acollida, la cura, les tutories compartides...
- Tenen cura de la relació amb la comunitat de proximitat.
- És l'escola pública que s'inspira en la **pedagogia alliberadora democràtica**, com a alternativa a la innovació que se'ns proposa, sobretot, des de la pedagogia neoliberal individualista dominant, i des dels àmbits del món empresarial capitalista, com ens mostren Alonso, L. E. i Fernández, C. J. (2018 i 2024).
- La renovació pedagògica **és una qüestió de sentit**; del significat emancipador i transformador amb què se la dota.

- Els MRP defensen que, per poder **donar sentit a la democràcia a l'escola**, cal situar-se als marges i als “afores”. Això implica transgredir i resistir amb pràctiques educatives democràtiques (cooperatives i col·lectives) l'educació antidemocràtica dominant, desobeint el que va en contra del model d'escola pública.
- Es tracta de **practicar quotidianament la democràcia a l'escola com a clau de l'educació per a la vida**.
- L'acció pedagògica emancipadora està en **la reflexió constant en comú** sobre el quefer educatiu.
- “*El que l'ànima més ansia no és el coneixement, sinó el contacte. Els vincles ens alliberen*” (J. M.^a Esquirol, 2024, 160). **La democràcia és la creació de vincles humans per a la convivència relacional**. L'aula i el centre educatiu són l'espai de la creació de vincles fraterns i democràtics, de cura mútua, que ens porten al coneixement i a la convivència positiva, on conviure “és donar-se vida uns als altres”.
- En l'àmbit de la renovació pedagògica, tots som principiants i aprenents sense fi, sempre en camí. Som subjectes en procés. Aquest aspecte el desenvolupa molt bé Joan Doménech (2021). En la democràcia precària que vivim, és una actitud fonamental.
- La renovació pedagògica, que volen els MRP, és caminar en els processos d'emancipació i alliberament personal i col·lectiu, que és el que dona sentit a la pedagogia alliberadora democràtica.
- Viure i practicar la **democràcia a l'escola es concreta**, també, en la senzillesa de l'amor compartit, de la compassió, de la cura mútua recreada constantment, de la tendresa i la dolçor cuidades en el tacte de la relació educativa, de la calidesa i l'abraçada fraternal que eduquen l'ànima.
- José Domínguez (2024), que va ser un membre molt actiu en els MRP, dedica una part important de la seva reflexió a “**el centre educatiu com a república democràtica de convivència i d'autoaprenentatge cooperatiu**” i a la “construcció del demos escolar”. És una reformulació molt suggeridora de les propostes dels MRP sobre la democràcia a l'escola pública.
- Cal tindre eines pedagògiques que ajuden en l'actuació educativa per viure i defensar la democràcia al centre i a l'aula. És important comptar amb aquestes per mostrar que és possible fer-ho realitat, com ens proposa tot el tractat al Seminari Democràcia i Escola del MRP Escola d'Estiu del País Valencià (2002). Es tracta de poder dinamitzar els aspectes més rellevants de la democràcia a l'escola com a pràctica conscient de la vida quotidiana.
- Els MRP sempre han defensat polititzar l'escola prenent consciència que l'educació és política i que no hi ha escola neutral. És aprendre a transgredir

els embats del poder neoliberal i proposar alternatives per avançar cap a una escola postcapitalista i democràtica.

- En la Renovació Pedagògica, l'amor, com a valor suprem de l'educació, busca l'amor i la fraternitat, la qualitat i la calidesa humana. Incorpora porcions de bellesa, de poesia, de cura i de sentit que omplen de vida la democràcia compartida.

Vull acabar amb el que Francisco Imbernón (2025) ens recordava sobre el que Dewey, molt probablement, ens diria hui dia: *“que continuem lluitant per un enfocament renovat en l'educació cívica, el pensament crític i la participació democràtica com a mitjans per a millorar la societat. Ens instaria a trobar formes d'involucrar-nos en els debats actuals, especialment en els àmbits educatius, polítics i cívics, per tal de redirigir el curs dels esdeveniments cap a una societat més democràtica i reflexiva, tant al seu país com als nostres.”*

Referències bibliogràfiques

- ALONSO, L. E. i FERNÁNDEZ, C. J. (2018): *Poder y sacrificio. Los nuevos discursos de la empresa*. Ed. Siglo XXI, Madrid.
- ALONSO, L. E. i FERNÁNDEZ, C. J. (2024): *Capitalismo y personalidad. Transformaciones de la identidad en la empresa contemporánea*. Catarata, Madrid.
- APPLE, M.W. i BEANE, J.A. (Comps) (1999): *Escuela democráticas*. Morata, Madrid.
- CARBONELL, J. (2019): *La educación es política*. Octaedro, Barcelona.
- COLLET, J.: *“Organización horizontal y dirección compartida para la nueva escuela: bases para una escuela democrática que cuida de lo común”*, a Feu J., Besalú X., Palaudàries J. M. Coords. (2021): *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual*. Morata, Madrid. pàg. 225-249.
- DEWEY, J. (1995): *Democracia y educación*. Morata, Madrid.
- DÍEZ G., E. J. (2022): *Pedagogía antifascista, Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*. Octaedro, Barcelona
- DÍEZ G., E. J.: *Pedagogía del decrecimiento. Educar para superar el capitalismo y aprender a vivir de forma justa con lo necesario*. Octaedro, Barcelona.
- DOMÉNECH, J. (2021): *Atrevete!, Cualidades, sutilezas e intangibles del oficio de maestro* (2021). Graó.
- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, J. (2024): *Transformación sociocultural de la educación ético-crítica. Un paradigma global de la Educación Básica y su desarrollo ético*. Tomo I. MRP, CCOO i Miño i Dávila, Madrid.
- Escuelas democráticas en red: https://rodrigojuangarciaenred.wordpress.com/2024/01/27/repositorio-mapa-web/?utm_source=substack&utm_medium=email.

- ESQUIROL, J. M^a (2024): *La escuela del alma. De la forma de educar a la manera de vivir*. Acantilado, Barcelona.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. i ROGERO, J. (2001): *Escuela Pública. Democracia y poder*. Miño y Dávila, Madrid.
- <https://blogs.publico.es/dominiopublico/66172/una-mala-noticia-para-la-igualdad-de-oportunidades-avanza-la-mercantilizacion-de-la-educacion/>
- <https://eldiariodelaeducacion.com/2024/12/05/si-john-dewey-se-levantara-de-su-tumba/>
- <https://eldiariodelaeducacion.com/2025/01/28/pedagogismo-ii-fobias-y-filias-del-antipedagogismo/#sdfootnote4sym>
- https://www.eldiario.es/sociedad/enrique-diez-profesor-escuela-no-ejerce-finalidad-fundamental-formar-ciudadanos-comprometidos_128_12071619.html?utm_source=elDiario.es&utm_campaign=a4c02ff26a-EMAIL_CAMPAIGN_2025_03_03_11_07&utm_medium=email&utm_term=0_-a4c02ff26a-56329009&mc_cid=a4c02ff26a&mc_eid=6fb41dd84f
- IMBERNÓN, F.: <https://eldiariodelaeducacion.com/2024/12/05/si-john-dewey-se-levantara-de-su-tumba/>
- MARTÍNEZ BONAFÉ, A. (coord.), (2002): *Vivir la democracia en la escuela. Herramientas para intervenir en el aula y en el centro*. Seminario Democracia y Escuela del M.R.P. Escola d'Estiu del País Valencià. M.C.E.P. Sevilla.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J.: “*Los Movimientos de Renovación Pedagógica en España: de la Ley General de Educación hasta nuestros días*”, a Feu J., Besalú X., Palaudáries J. M. Coords. (2021): *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual*. Morata, Madrid. pàg. 85-107
- PERICACHO, J.: “*La Renovación Pedagógica en España desde una perspectiva histórica: de la institución libre de enseñanza hasta la Ley General de educación*”, a Feu J., Besalú X., Palaudáries J. M. Coords. (2021): *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual*. Morata, Madrid. pàg. 55-84.
- RAMAS, C.: https://www.infolibre.es/opinion/ideas-propias/izquierda-perdiendo_129_1945402.html
- RENDUELES, C. (2024): *Comuntopía. Comunes, postcapitalismo y transición ecosocial*. Akal, Madrid.
- ROGERO, Anaya J. (2010): “*Movimientos de renovación Pedagógica y profesionalización docente*” a Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Vol 4, N° 1, pàg.141-166
- TORREBLANCA, J. I. (2024) <https://ethic.es/2024/11/entrevista-jose-ignacio-torreblanca/>
- TRILLA, J.: <https://eldiariodelaeducacion.com/2025/01/24/pedagogismo-i-el-aire-de-familia-del-antipedagogismo/>
- VAROUFAKIS, Y. (2024): *Tecno-feudalismo. El sigiloso sucesor del capitalismo*. Deusto, Barcelona.

fotografia



Seminari d'Estiu 2007 · Énguera





llibres

***Desde abajo. Aprendizaje en los movimientos de las economías diferentes.* Antonia De Vita. Publicacions de l'Institut Paulo Freire**

Dolors Monferrer Ferrando



Cada vegada són més necessaris llibres com aquest, ja que ens mostren un món que parteix d'altres valors, i en una altra forma de viure que d'alguna manera ens reconcilien amb la humanitat.

Una forma de viure, una forma de relacionar-se amb els altres, una forma d'estar en el món que crea vida col·lectiva i vida bona.

És un llibre necessari en aquest temps on la competició, l'odi, les relacions de força, el masclisme, el racisme, l'homofòbia, etc. és el que sembla és el valuós. L'altre, és un bonisme ingenu que no du a cap lloc.

És per això pel què necessitem formes d'estar en el món, que mostren una diferència respecte del

sense sentit que en aquest moment sembla que el món s'està convertint. Hem de donar-nos esperança, cura i reconeixement, i això no sols des de les paraules, també amb en els espais laborals, amb altra economia, amb altra mirada als altres, a l'entorn, al territori, a la natura.

Recreant altra cultura econòmica, pedagògica, social, hui, més que mai, no podem estar esperant que altres canvien les coses. La vida la canviem nosaltres, la recreem, nosaltres.

Adonar-nos del que fem i del món que construïm és a hores d'ara, una tasca econòmica, pedagògica, social i política fonamental per tal de no deixar-nos dur pel món violent que impera.

Fan falta molts llibres com aquesta proposta que ens fa Antonia de Vita. Llibres que ens mostren altres formes de vida col·lectiva. L'esperança es construeix i aquest llibre és una mostra d'això.

I com s'assenyala el llibre, cal atrevir-nos a pensar: “*què ens ha fet tan pobres i estèrils com individus i societats?*”. És important saber d'on venim, en quina societat estem i què volem i què no volem.

Un llibre que ens parla de la Transició ecosocial, on es ressalta la importància de les noves alfabetitzacions per aprendre a captar les qüestions rellevants del nostre temps i poder actuar de manera adequada en la realitat.

Per això necessitem l'Educació d'Adults, per a poder actuar en un context capacitador que possibiliti nous aprenentatges, aptituds i habilitats.

Aconseguir ser subjectes actius, creatius i amb capacitat d'actuar, augmentarà l'autonomia i la participació social, amb l'objectiu d'un ecosistema de no-violència i pau.

La Pedagogia de l'Esperança, que deia Paulo Freire, restaurant lligams socials i convivencials en un aprenentatge entre iguals i amb un pensament crític que sàpiga situar-se en la realitat social, amb la participació d'individus amb demandes que poden ser des de la justícia climàtica, mediambiental fins a justícia social. Establint un vincle entre educació i política, en definitiva en la construcció de comunitat.

Això ens mostra en aquest llibre Antonia de Vita: Com l'experiència d'estar amb altres persones, amb el gust de participar, d'aprendre participant, i en comunitats responsables, la vida en el nostre context, pot trobar viabilitat.

I el plasma en el llibre amb les experiències “d'Economies diferents” plantejant el treball humanitzador i formatiu, creant valor no capitalista, sinó socialment orientat.

Vol mostrar-nos com existeixen altres formes de viure, de treballar i consumir més enllà del sistema capitalista. Sent aquestes experiències necessàries i fonamentals en aquests temps de narratives i actes catastròfics, en un imaginari “colonitzat pel capitalisme del desastre i que tendeix a paralitzar la capacitat d'acció i a extingir l'esperança activa”.

Els casos que estudia són: 1.- Marisa i la seua granja biològica, 2.- Umberto i la seua panaderia ecològica. 3.- Silvano i la seua cooperativa de pa biològic. 4.- Giandomènico i la seua granja biològica.

Totes aquestes experiències mostren el reconeixement de la vàlua del treball, de la viabilitat de la vida en el treball amb un ordre simbòlic. Són economies diferents per a la transició ecosocial, cap a un estil de vida simple, cap al decreixement i cap a la justícia social. I que contrasta amb la pobresa educativa de la societat de consum: la societat de l'egoisme, la pèrdua de lligams comunitaris i veïnals, amb un buidament de l'espai públic, i deixant de ser ciutadans/es i convertir-nos en consumidors/es.

Un llibre que a més a més, té un Prefaci de Pier Giuseppe Ellerani, unes Penúltimes Paraules de Peter Mayo i un Posfacio de Marina Aparicio Barberán i pep aparicio guadas que intueixen i mostren altres mirades a aquest tema de les Economies Diferents. Mirades que completen amb reflexions suggerents i fonamentals per a ser i estar en aquesta nova relació amb l'entorn territorial, econòmic i educatiu-cultural.

En acabant ens proposen crear un futur on “*actuar localment i pensar globalment*”, és a dir “*que comença amb lo menut, sense renunciar a pensar en lo gran*”.

Desde abajo. Aprendizaje en los movimientos de las economías diferentes. Antonia De Vita

Publicacions de l'Institut Paulo Freire

Tomás R. Villasante, Fundació CREASVI

Traducció: TAREPA-PV



Des del punt de vista de la participació popular en processos socials, aquest llibre ens aporta unes preguntes i propostes molt interessants. Aspectes que ens poden servir a totes i tots per poder aprofundir en allò que fem com a professionals i/o com a activistes. De Vita ens presenta estudis i una iniciativa del Laboratori TiLT (*Territori in Libera Transizione*) de la Universitat de Verona (Itàlia). Primer van presentar el 2013 “David i Goliat. La primavera de les economies diverses” [Publicacions de l'Institut Paulo Freire/ L'Ullal Edicions; Xàtiva, 2013], però en la línia d'investigacions sobre les motivacions de les “eco-

nomies altres”, “diverses”, “alternatives”, que se surten dels valors capitalistes, encara sense sortir del sistema global, han donat com a Laboratori nous passos de recerca qualitativa, amb resultats molt interessants.

Per començar aquest comentari, les preguntes inicials semblen fonamentals. “Per què ho fas això? Què passa en treballar en economia alternativa?” Hi ha qui dóna per suposat que les motivacions a la participació estan en l'ésser humà de manera natural i que amb això ja n'hi ha prou per explicar els processos, però aquesta és una veritat a mitges, com gairebé totes. Els desenganys i les desil-

lusions que també ens passen amb la participació també compten i molt. Des de petit/es a les famílies i escoles i als treballs i jocs més tard, ens ensenyen que no es tracta només de desitjar la participació, sinó que és força complicat aconseguir que funcioni. Tant en els processos democràtics electorals, com en els moviments socials, i en els treballs productius, siguin assalariats o autoorganitzats (com és el cas de l'estudi que comentem). Davant d'un primer desig de participar i ser feliços en família o comunitats, apareixen formes autoritàries, patriarcal, competitives, etc. que se'ns imposen i ens frustren en les aspiracions que preteníem. Aquest estudi es focalitza en uns casos seleccionats per a l'anàlisi de les motivacions, ja que es destaquen més les virtuts i els valors descoberts, sense deixar d'assenyalar els problemes amb què la societat actual constrenyi aquestes experiències.

Aquestes preguntes autoreflexives, tant per a qui dialoga en la investigació amb la seva experiència, com per a qui investiga, han de ser un principi inexcusable. Són preguntes que ens impliquen a controlar el que tenim de prejudicis (favorables o negatius) cap a cada situació, i que ens poden fer esbiaixar la interpretació per ben intencionada que sigui. El TiLT primer va fer servir estudis de cas i després es va endinsar en la “*grounded theory*” aprofundint sobre casos particulars de persones que van ser seleccionades per la seva exemplaritat a “l'economia diversa”. Al canvi de segle vaig poder fer una investigació amb preguntes molt semblants a Amèrica Llatina, però més centrada en les motivacions dels activistes locals de “grups motors” de cinc ciutats. La pregunta central era “Per què fan el que fan aquests grups creatius?” (Tomás R. Villasante, 2006; *Desbordes creativos*, Editorial La Catarata). El més sorprenent és que els grups entrevistats s'estranyaven de la pregunta, fent la impressió que mai no se l'havien fet. Les respostes entre els més joves i les dones, sobretot, eren que ho veien natural i que es trobaven a gust fent-ho. Entre els homes adults els costava una mica més i primer deien expressions copiades d'algun llibre o lloc comú, però després havien d'entrar a superar els tòpics i reflexionar més en profunditat. Va ajudar per a una segona reflexió de més veritat que la metodologia fos participativa. És a dir, que els tornéssim les seves primeres raons (més enllà dels dilemes simples) en unes segones reunions, perquè debatessin i aprofundissin de manera molt més personal en motivacions de més importància, segons les històries de vida de cadascú.

Aquestes preguntes són també interessants pel propi equip investigador, pedagògic, activista, etc. per permetre obrir la investigació i no tancar-la amb hipòtesis preconcebudes. Qualsevol decisió des del principi condiciona qualsevol veritat a construir, des de la selecció de les preguntes, els estudis de cas, o la metodologia, de manera que permet que el procés prengui el seu propi rumb comptant amb les persones col·laboradores, entrevistades, implicades, etc... Així obre una intel·ligència col·lectiva més creativa. Això ho sabem des de la “socioanàlisi” francesa dels anys 60, des de la “transversalitat i l'esquizoanàlisi” de Felix Guattari, o des de l’“E.C.R.O.” i els

“grups operatius” d’Enrique Pichón-Rivière, i de tants seguidors al Con Sud d’aquestes línies amb els grups d’autoreflexió-acció. No són tant tècniques aïllades, com processos autoorganitzats, on la “creativitat social” va obrint camins en què ens impliquem, i s’hi impliquen altres persones i grups, de manera que la suma d’aportacions sempre és superior al que pugui aportar cada persona o grup per separat. En certa mesura és un procés per preguntar-nos per la “creativitat” per superar símptomes i problemes complexos (tal com sol fer la pròpia naturalesa, biomímesi), també se sol fer servir la “resiliència” davant de situacions complicades, en suma “motivacions més aviat grupals” per no quedar-se aïllats a la por o en la incapacitat per superar-les.

Al llibre d’Antonia De Vita se cita com a referent la iniciativa d’Alain Caillé: (2014) “Manifest convivencialista. Declaració d’interdependència”. En la línia d’Ivan Illich i del “convivencialisme” i les pedagogies més creatives i il·lusionants, per als processos participatius es recorre a superar allò que s’ha anomenat la “independència” per la “interdependència”. Des del “ecofeminisme” es fa molta difusió d’aquesta perspectiva d’éssers “interdependents” més que no pas el pressupost individualista de la independència. La independència es plantejava davant l’opressió, tant individual com en un sentit més ampli, però també ens sol portar a la competitivitat, a la no col·laboració, i ens pot tancar en atzucacs perillosos. A l’Equador vaig poder viure un cas que va desbordar les hipòtesis amb què començàvem una investigació participativa. A la Xarxa Agroecològica de l’Austro famílies camperoles venen els seus productes dos dies a la ciutat de Conca, a les primeres hores del matí. I des del que observem els preguntem per què no produïen més, es quedaven fins al migdia i guanyaven més diners abans de tornar als seus pobles. “*No ens interessa*”, ens va dir la seva presidenta, “*hauríem de llogar més terres i més mà d’obra... i ara ja mengem sa i guanyem bé per viure... el que han de fer els governs és donar suport a més famílies agroecològiques per atendre tanta demanda que ens arriba*”. És una bona síntesi de Sumak Kawsay o Bon Conviure, molt proper també al que la investigació a Itàlia de “l’economia diferent” té com a conclusions.

En conseqüència, el TiLT s’enfoca cap a les experiències internacionals amb les Xarxes d’Economia Solidària, *Transition Towns*, permacultura, decreixement, alternatives ecosocials, etc. És el que ara se sol anomenar “Pro-comuns”, que van més enllà del rescat dels “béns comuns” tradicionals i que proposa una nova concepció sociopolítica alternativa. Exemples de tot el món els tenim a Silke Helfrich i David Bollier (2020): *Lliures, dignes, vius. El poder subversiu dels comuns*, Icària editorial. Hi ha un bon aprofundiment teòric a Christian Laval i Pierre Dardot (2015): *Comú. Assaig sobre la revolució del segle XX*, Gedisa. I des d’Amèrica Llatina és recomanable el llibre de Raquel Gutiérrez Aguilar (2017): *Horitzons comunitari-populars. Producció del comú més enllà de les polítiques estat-cèntriques*, Traficantes de sueños. Totes aquestes experiències responen a les preguntes de per què fem el que fem amb les se-

ves pràctiques, però és interessant poder conceptualitzar i posar en valor allò que es fa precisament en una lògica que desborda els plantejaments dominants del “valor” només dels diners de canvi, de la competitivitat al mercat, d’un món sense valors de creativitat de les persones i els grups autoorganitzats.

Davant del “valor de canvi” i “l’acumulació” de béns els efectes dels quals per al medi ambient, per als treballs i la desigualtat, per a competència entre països i guerres, per a una cultura individualista i insolidària, la posada en valor del “valor d’ús” “comunitari és el que es destaca al llibre d’Antonia De Vita i al Laboratori TiLT de Verona. Davant del que anomenen la “pedagogia del capital” (pàg. 104 i 105) rescaten i proposen el veritable “valor” que el concreten en diversos passos significatius i que s’articulen (pàg. 99): *“...el compromís personal i els valors compartits per una comunitat i una xarxa de relacions... (doncs es) creen comunitats de pràctica establint vies d’educació informal entre adults... una rendibilitat descentralitzada composta per un ingrés principal –gairebé sempre exigü– recolzat per ingressos addicionals provinents d’altres treballs o de l’ajuda familiar... una càrrega de satisfaccions percebudes com un guany compensatori (retribució immaterial)... la dimensió del viure senzillament... el coneixement com a situat i relacionat amb les persones, el territori, l’entorn,... la dimensió circular de l’aprenentatge... disposició dels subjectes a implicar-se i aprendre. Estudiar, aprofundir, reflexionar, comparar... una postura generativa.”*

Uns llibres que ens vindran bé aquest nou any del 2025, per poder implicar-nos en la “creativitat social”, davant les crisis i les guerres, davant els mals auguris que ens fan por.



Paulo Freire
INSTITUTO
PAULO FREIRE
INSTITUTO

[PORTADA](#)
[TIENDA](#)

SENDAS & TRAVESÍAS



PRÁCTICA DE LA PRÁCTICA
€ 18,72



EL PENSAMIENTO DE LA EXPERIENCIA
€ 18,72



DAVID Y GOLIAT. LA PROMESA DE LA ECONOMÍA DIVERGENTE
€ 18,72



APRENDIZAJE CON PERSONAS ADULTAS
€ 18,72

COLECCIONES

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

Instituto Paulo Freire de España

Avda. de España 17
46100 Burjassot

INSTITUT PAUL FREIRE

Avda. de España 17
46100 Burjassot

Portada: [www.institutpaulofreire.com](#)

Contenido: [www.institutpaulofreire.com](#)

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

Butlletí de subscripció

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

Cognoms Nom

Telèfon Professió

Direcció

Ciutat DP

FORMA DE PAGAMENT

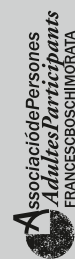
Domiciliació bancària

Data i signatura

Preu de la subscripció anual:

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

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





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
- Q53. Escoles democràtiques, ciutadania apoderada i novació educativa



AJUNTAMENT DE
LA POBLA DE FARNALS

9 i 10 de juliol de 2025 · Xàtiva
CPFPA Francesc Bosch i Morata

escoles democràtiques, ciutadania apoderada i novació educativa

Autor de la il·lustració: Valentín Iglesias



UNIVERSITAT
ID VALÈNCIA
Facultat de Ciències Socials

