

educació permanent, col·lectius vulnerables i autoritarismes quotidians

Q<sub>42</sub>





Quaderns d'Educació Contínua

**educació permanent, col·lectius vulnerables  
i autoritarismes quotidians**

**Editor**  
pep aparicio guadas

**Consell de direcció  
i coordinació**

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

**Coordinació i gestió OJS**  
Iolanda Corella Llopis

**Consell de redacció  
i assessorament**

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

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

**Correcció i traducció**  
Joaquín Martínez Ortiz  
**Disseny i maquetació**  
gap

**Quaderns d'Educació Contínua. Nova etapa**

**Redacció, secretaria i administració:**

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

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

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

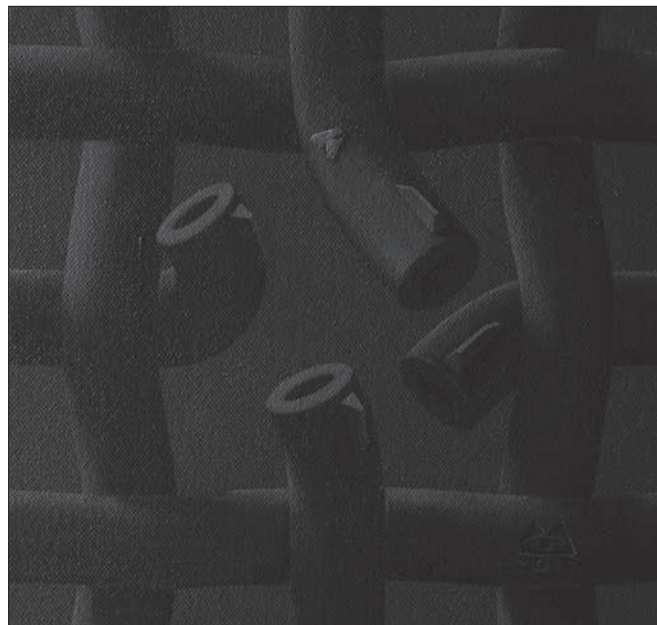
( Quaderns d'Educació Contínua  
no es fa responsable de les opinions  
dels col·laboradors de la revista. )

 **Associació de Persones  
Adultes Participants**  
CPFFA-FRANCÉS-CBOSCHIMORATA

  
**L'Ullal Edicions**

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

**Quaderns d'Educació Contínua** ☆ 42



**Títol: Llindar**

**Autora: Miquel Mollà**

**Tècnica: acrílic sobre loneta**

**Dimensions: 21,5x21,5 cm**

**Any: 2012**

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

Aquest número ha estat coordinat per David Abril, Universitat de les Illes Balears

## editorial

### carpeta

Pedagogia de la memòria, una resposta als autoritarismes de gènere

*Isabel Carrillo Flores • 5*

Un recorregut d'investigació-acció des de la pedagogia de Paulo Freire en l'aprenentatge de l'italià com a L2 en adults

*Alessio Surian, Consuelo Surian • 14*

Protegir-nos per canviar el sistema, l'experiència de les defensores de drets humans a Mesoamèrica

*Marusia López • 24*

Radicalització, famílies extremistes i altres metàfores: relat d'un viatge enllac

*Alberto Izquierdo Montero i Teresa Aguado Odina • 28*

### contínua

La pedagogia de l'oprimit, fonament freireà de l'educació popular

*Marco Raúl Mejía J. • 37*

### persones, territoris i experiències

La Participació Ciutadana en els contextos d'exclusió: el cas del barri de la Coma

*Rosario Faet Gallur • 85*

Removent runes: encarnant els silencis d'un passat violent: una simbiosi necessària

*Julia Estela Monárrez Fragós • 90*

Educació per a la Salut (EPS) amb Persones que Exerceixen Prostitució (PEP).

*Ana Mascaró García • 97*

Estratègia Anti-rumors

*Ramon Sanahuja • 100*

### investigació

Sobrietat i riquesa educativa en una època de transició. Educació informal en els moviments de les economies diverses

*Antonia de Vita • 107*

### arxiu

### fotografia

«Menos jaulas y más aulas» • 121

### dialògica

És l'educació, estúpids!

*Salomó Marquès i Sebas Parra • 123*

### llibres

La "polis" segrestada. Propostes per a una Ciutat educadora

*Consol Aguilar • 133*

## Com participar

## Quaderns d'Educació Contínua?

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

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

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

*“Aprendre a veure el món que hi ha entre nosaltres implica posar en marxa una pedagogia política i la necessitat de fer-la realitat. Implica aprendre a pensar junts.”*

Marina Garcés

Passolini ja ens alertava, a la dècada dels 70s, de l'amenaça del feixisme que podia venir i, aquest intel·lectual, poeta i cineasta, considerava que podia ser molt pitjor que el que molts italians havien patit en temps de Mussolini. I no anava errat. En ple segle XXI, els autoritarismes avancen a pas ferm en una societat més individualista, fragmentada i consumista que mai i, l'emergència d'opcions sociopolítiques neofeixistes impregna una societat en atomització.

Les incerteses de la post-globalització ha portat de la mà autoritarismes que s'estenen des de Brasil fins als Estats Units, passant per Europa, on fins i tot governen a països com Hongria o Polònia... El seu ascens implica tres qüestions, que han analitzat autors com Michel Foucault o Robert Paxton. En primer lloc, la deshumanització de la societat, que explica que la Mediterrània s'hagi convertit en un cementeri, davant els nostres propis ulls; o que els discursos d'odi s'escampin fàcilment, aprofitant la subhumanització d'una part de la societat, d'aquells que «no encaixen» en el motlle de l'home blanc occidental, cristià i heterosexual, siguin persones migrants, homosexuals o feministes.

El segon és la crisi de la democràcia, en el seu sentit ontològic i pràctic. L'autoritarisme va acompanyat del distanciament de la política, i el descrèdit de la política torna a estar en nivells previs al «15-M»: segons la darrera enquesta del CIS, els polítics són percebuts com el principal problema de la societat. Un brou de cultiu òptim per al sorgiment dels pitjors manipuladors sociopolítics, educatiuculturals...

El tercer és l'anti-intel·lectualisme, que posa l'educació, en tant que transmissora de valors de canvi, en el punt de mira dels atacs. Al Brasil, les universitats estan essent censurades i retallades, especialment en el camp de les Ciències Socials, perquè al feixisme tot el que li sona a coneixement ho percep com una amenaça. Aquí i ara, l'educació i les escoles també són al punt de mira de les forces conservadores, amb acusacions continuades d'«adoctrinament» i una campanya sostinguda de desprestigi cap l'educació pública i les docents.

No és una batalla justa-honesta, perquè a més es fa servir la mentida i les anomenades fake-news per manipular una realitat que, des de l'educació permanent, intentam comprendre i aprendre amb l'apoderament dels subjectes i el gaudi de l'acte educatiu, amb una lògica radicalment distinta. Una tasca francament complexa-complicada que, moltes vegades, es troba sense eines per lluitar contra elements que consideràvem ja depassats, com la manca de reconeixement dels drets humans, la negació de la ciència en benefici de teories que fins i tot defensen que la Terra és plana, o l'exaltació de règims i pràctiques autoritàries. Tot això torna a estar a l'ordre del dia.

Educar i aprendre en temps d'autoritarismes passa necessàriament per repensar l'educació i la seva funció social, ja que si hem arribat a aquest punt, també hi tenim part de responsabilitat, com la tenim també en la recerca de solucions per fer-li front. I en aquesta urgència de repensar-nos per avançar no estem sols: hi ha moviments socials que són l'expressió d'una ciutadania activa i radical: des del feminisme a la lluita dels joves davant l'emergència climàtica. Podem aprendre de la seva forma de fer i de la claredat amb la qual s'atreveixen, malgrat les dificultats, a impugnar el cervell d'un capitalisme que posa en perill la vida i la subordina als interessos econòmics d'una minoria.

Com podem aprendre de les experiències socio-educatives de persones educadores-educandes que fa molt de temps que treballen en contextos d'adversitat, amb col·lectius i persones que la societat ja havia donat per perduts, o fins i tot que es juguen la seva vida per defensar la vida de totes, també la nostra, a les diverses pràctiques de llibertat que configuren aquest número.

Unes experiències que generen coneixement des de la lluita contra els autoritarismes quotidians, que també hi ha, i fan que cada una d'aquestes experiències educatives siguin llavors d'esperança, tot operant un desplaçament-neutralització d'exòde envers un món millor puix ens conviden a “aprendre a sortir de l'esfera de la representació per entrar a l'espai del compromís (doncs) l'esfera de la representació funciona sobre la base del reconeixement i, per tant, de la identitat. L'espai del compromís, en canvi, només depèn de la nostra capacitat d'afectar i deixar-nos afectar sense trencar-nos pel camí”, com ens senyala Marina Subirats, i produir uns lúcids gests destituents de la colonització del capital sobre la vida.



## Pedagogia de la memòria, una resposta als autoritarismes de gènere

*Isabel Carrillo Flores, UVIC-UCC*  
*Traducció: Rosa Navarro i Juanma Sanchis*

### **Prohibit pedalar, perquè és ideologia de gènere**

*“Alarma: Bicicletes!*

*-La bicicleta ha fet més que res i més que ningú per l'emancipació de les dones en el món -deia Susan Anthony.*

*I deia la seua companya de lluita, Elizabet Stanton:*

*-Les dones viatgem, pedalant, cap al dret de vot.*

*Alguns metges, com Philippe Tissié, advertien que la bicicleta podia provocar avortament i esterilitat, i altres col·legues asseguraven que aquest indecent instrument induïa a la depravació, perquè donava plaer a les dones que fregaven les seues parts íntimes contra el seient. La veritat és que, per culpa de la bicicleta, les dones es movien pel seu compte, desertaven de la llar i gaudien el perillós gustet de la llibertat. I per culpa de la bicicleta, l'opressiva cotilla, que impedia pedalar, eixia del rober i se n'anava al museu.” (Galeano, 2015, p.71)*

Encara que ja se sap i no és novetat, en 1948 les Nacions Unides van donar llum verda a la Declaració Universal dels Drets Humans reconeixent els principis de llibertat i igualtat sense exclusions. El text partia no solament del fet de sentir, sinó de fets contrastats que evidenciaven que no totes les persones, en la

seua diferència sexual, rebien el mateix tracte ni eren reconegudes plenament en la seua dignitat i drets, perquè ocorria que el sexe, en interacció amb altres diferències, comportava vivències desiguals. La cultura androcèntrica, amb les seues formes de relació patriarcal, i amb l'ús d'instruments d'opressió sexistes, mantenien la divisió de dos sexes i dos gèneres: el grup "home" exercint, des de la seua masculinitat, el poder d'una autoritat jerarquitzada, de control i domini; i el grup "dona" assumint, des de la seua feminitat, la desautorització subordinada, l'obediència i la submissió.

Encara hui, les "prescripcions de gènere-classe-ètnia o cultura originades des d'una posició de dominació s'imposen a la part dominada que les accepta, naturalitza i reproduïx en forma de violència simbòlica justificant-les com a costums, voluntat divina, sentit pràctic", però també "es rebutgen i transformen". Això "significa que el poder no solament és el que se'ns imposa i ens obliga a subordinar-nos, sinó també el que poseïm i moltes vegades desconeixem i que pot orientar-se individualment i col·lectivament a la transformació de les subordinacions" (Olivera Bustamante, 2004, p.21).

En el nostre context hagueren de passar anys perquè els canvis democràtics permeteren que s'aprovara la Llei orgànica 3/2007, de 22 de març, per a la igualtat efectiva de dones i homes. En la seua Exposició de Motius s'afirma que "El ple reconeixement de la igualtat formal davant la llei, fins i tot havent comportat, sens dubte, un pas decisiu, ha resultat insuficient. La violència de gènere, la discriminació salarial, la discriminació en les pensions de viduitat, la major desocupació femenina, l'encara escassa presència de les dones en llocs de responsabilitat política, social, cultural i econòmica, o els problemes de conciliació entre la vida personal, laboral i familiar mostren com la igualtat plena, efectiva, entre dones i homes [...] és encara una tasca pendent que necessita de nous instruments jurídics."

La llei, encara que reconeixia que s'havien produït transformacions, evidenciava la persistència d'autoritarismes quotidians de gènere que, fins i tot en contextos de democràcia, es resisteixen a desaparèixer. Es disfressen i es maquillen, semblen patir mutacions, actuen baixet, a penes sentim un rumor llunyà, i sembla que ja no estan. Però estan a l'aguait, i quan de nou ixen a la llum ho fan amb virulència i sense pudor. Hi ha actituds quotidianes que, per estar tan naturalitzades, tolerades socialment, i fins i tot legitimades, es tornen invisibles o quasi imperceptibles. Aquesta no visibilitat és molt eficaç per a mantindre les posicions de jerarquia dels homes i les discriminacions, amb efectes de mal, cap a les dones. Aquesta situació pot canviar si es promou "la renúncia simple i plana als beneficis i privilegis" que la cultura patriarcal atorga als homes en nàixer (Bonino, 2017).

Els plantejaments d'igualtat perquè els drets siguen drets humans universals i no privilegi, provoquen reaccions aferrissades dels autoritarismes de gènere. Això dona lloc a relats que desvirtuen la realitat dels impactes de desigualtat que envolten les dones des de la infantesa. Els seus discursos:

a) Afirmen que dones i homes gaudeixen dels mateixos drets, que la igualtat ja es dona, i que són els feminismes extrems els que desvirtuen la realitat volent imposar la ideologia de gènere. Aquestes són les reaccions de grups que no estan disposats a renunciar als seus privilegis, ni al seu estatus de poder. Per a això cal mantindre la normativa de gènere, amb l'argument que és la naturalesa (o alguna divinitat) la que determina les funcions de gènere i les societats normals ho accepten perquè és el natural.

b) Denuncien que ja s'ha arribat massa lluny, que s'ha donat molta permissivitat, que s'han perdut els principis morals, i que aquest descontrol demana posar fre a les llibertats. Però en els seus discursos hi ha una mica més, a vegades clarament explicitat, altres cal llegir entre línies. Entre altres regressions es busca que les dones no abandonen les seues funcions en l'àmbit privat, no ocupen espais públics de participació i decisió, i no lideren mobilitzacions pels drets humans perquè, segons els seus arguments, no és cert que els són negats.

c) Ataquen les democràcies i els governs la tendència dels quals ha sigut potenciar les polítiques socials i els enfocaments de drets, perquè han tolerat allò que és intolerable, han permés canvis que no hi haurien d'haver-se donat, i han donat suport a reivindicacions extremes que estan fent massa soroll. Diuen que el soroll no és només molest, sinó també nociu, perquè està tenyit d'una ideologia de gènere que vol alterar l'ordre d'allò que és natural. Evitar-ho exigeix mesures de censura i prohibició. Cal eliminar la ideologia de gènere prohibint, controlant i penalitzant a qui la promou.

El panorama és que les dones continuen sent víctimes del gènere que les oprimeix i, al mateix temps, són atacades quan es mobilitzen. Són acusades de manipuladores feministes que volen imposar la ideologia de gènere que amenaça els valors tradicionals del matrimoni i la família (ha d'aclarir-se que d'un model familiar). Per això la ideologia de gènere ha d'impedir-se, i es fa a colp de mandats imperatius. L'aprovació de lleis educatives que eliminen els continguts sobre ètica, ciutadania i drets humans; la reducció de pressupostos en polítiques d'igualtat; la banalització de la violència masclista considerant que s'exagera i els casos que es denuncien són lleus maltractaments; el canvi d'orientació en l'educació permanent per a reduir-la a expedir certificacions que el sistema formal nega i no de cabuda a temes socials; són exemples d'instruments que els autoritarismes de gènere posen en acció amb gran efectivitat populista. Però les dones no volen ser víctimes silenciades, han après (o tenen el desig d'aprendre) a anar amb bicicleta, pedalen i s'oposen a qui vol frenar el seu activisme a partir de relats que desfiguren allò que realment ocorre.

En aquest context és quan es fa necessària una *pedagogia de la memòria* articuladora de passat, present i futur; conscient que escoltar les veus de les dones és conèixer, en primera persona altres relats, altres històries sobre les seues vides passades, les seues vides presents, i els seus desitjos sobre vides futures. Impregnar l'educació

permanent amb aquesta pedagogia significa no oblidar que “les històries importen”, i molt, perquè “s’han utilitzat per a desposseir i calumniar, però també poden usar-se per a facultar i humanitzar. Poden rompre la dignitat d’un poble, però també poden restaurar-la” (Ngozi Adichie, 2018, p. 28).

En deixar-se impregnar per la pedagogia de la memòria, l’educació permanent es presenta com un àmbit no neutral, de posicionament ideològic no ambigu, de pràctiques reveladores que no desvien la mirada, ni silencien, ni oculten allò que va ser l’ahir, el que succeeix en el hui, i allò que podria ser l’endemà sense la cotilla opressora de gènere.

### **El dret a recordar, la memòria que convida a fer la història**

*“L’amnèsia obligatòria [...]”*

*La història es repeteix? O es repeteix només com a penitència dels qui són incapaços d’escoltar-la? No hi ha història muda. Per molt que la cremen, per molt que la trenquen, per molt que mentisquen, la història humana refusa que li facen tancar la boca. El temps que va ser continua bategant, viu, dins del temps que és, encara que el temps que és no el vulga o no el sàpia. El dret a recordar no figura entre els drets humans de les Nacions Unides, però hui és més que mai necessari reivindicar-lo i posar-lo en pràctica: no per a repetir el passat, sinó per a evitar que es repetisca; no perquè els vius siguem ventrílocs dels morts, sinó perquè siguem capaços de parlar amb veus no condemnades al ressò perpetu de l’estupidesa i la desgràcia. Quan està de debò viva, la memòria no contempla la història, sinó que convida a fer-la. Més que en els museus, on la pobra s’avorreix, la memòria està en l’aire que respirem; i ella, des de l’aire, ens respira.” (Galeano, 1998, p.216)*

L’educació permanent, en els seus diferents escenaris i formes d’acció, no pot marginar-se a si mateixa de posicionar-se políticament i èticament davant la vulneració de drets humans. Projectar espais de memòria creadors de cultures solidàries hauria de ser finalitat i acció, sense ingenuïtats, no negant els obstacles a aquestes, i sense ignorar que els rumbos de les societats capitalistes i de les polítiques en curs, de caire menys social, impacten en el seu fer. El “capitalisme ens ha impregnat”, però és precisament davant aquesta constatació que “el pensament crític ha d’estar vigilant” i mobilitzar “fer amb esperit crític”. Això ja és realitat amb el ressorgiment de “moviments socials vinculats no solament a un altre tipus d’economia possible, sinó a un altre tipus de democràcia possible i a un futur sense violència, xicotets grups de gent que han anat barri per barri semblant el canvi” perquè siga possible “una societat més justa” (Etxezarreta en Molina, 2017).

És des d'una pedagogia de la memòria que agita el pensament i l'acció crítica situada; que posa en el centre la justícia enfront de la tendència a parlar poc o res d'aquesta; i que projecta els focus discursius no únicament en la denúncia de la desigualtat (que també ha de donar-se), sinó en la proposta d'alternatives, que pot idear-se una educació permanent que es transforma i dinamitza transformacions, estant sempre atenta als impactes de gènere. Per a això serà necessari una acció compromesa, que suposa:

a) Adoptar “l'imperatiu moral” d'orientar i acompanyar “l'aprenentatge vertader” que “té a veure amb descobrir la veritat, no amb la imposició de la veritat oficial; aquesta última no condueix al desenvolupament d'un pensament crític i independent.” (Chomsky, 2001, 28-29). En aquest sentit, els processos educatius han d'interrogar-se sobre les intencionalitats de les acusacions que s'aboquen sobre els moviments socials defensors de la igualtat i sobre els feminismes en les seues diverses formes d'expressió.

b) Descobrir l'ús manipulat de la paraula gènere que pot portar a confusions, equívocs i allunyament d'allò que sí que són reivindicacions justes. Què s'amaga darrere de la prohibició de la ideologia de gènere? No serà que una particular ideologia de gènere és la que nega la igualtat en drets humans? Perquè si la ideologia de gènere és la defensa de la igualtat que fa possible el gaudi de drets humans sense exclusions, l'opció justa és no prohibir-la, sinó persistir col·lectivament en la seua defensa i enfortiment.

c) Actuar sense ambigüitats. Encara que les realitats que vivim no són encoratjadores, no es poden “acceptar discursos de demonització i crear, per contra, una cultura de solidaritat”. Per a això “hem d'afinar la nostra capacitat de ser generosos amb les altres persones. Hem de fer valdre el dret de totes les persones a participar en la construcció de la societat a la qual pertanyen. I hem de buscar respostes constructives –arrelades en els drets humans– a les frustracions, la ira i l'alienació que serveixen de context idoni a tòxics discursos polítics de culpabilització” (Amnistia Internacional, 2018, p.15).

En la seua trajectòria diversa, l'educació permanent no solament ha sigut espai de trobada de dones, sinó que s'ha anat nodrint d'experiències pedagògiques de compromís en la denúncia de les injustícies provocades pels autoritarismes que imposen el gènere normatiu. Amb il·lusió, i a vegades una mica sorpreses d'elles mateixes, les dones han sigut protagonistes d'agitacions polítiques i ètiques a través de pràctiques dialògiques, aprenent a dir i a escoltar, sentint el valor de les seues paraules. Elles s'han sentit part dels processos educatius, reconegudes, motivades per a expressar les seues opinions i reflexions. En aquests processos s'han aventurat a realitzar anàlisis crítiques sobre si mateixes i els seus quotidians despullant-se de la culpa; al mateix temps han anat articulant una mirada crítica sobre els entorns polítics i les soci-

etats de les quals formen part, però en les quals no sempre poden participar de forma plena. En la seua diversitat, les dones han après a anomenar-se i a anomenar el món que habiten, han descobert les opressions i les desigualtats, i la fortalesa dels seus sabers. “Anheloses de transformar les seues pròpies vides, d’eliminar les injustícies en carn pròpia, han trobat en aquests moviments el discurs de l’equitat, la configuració de la llibertat”; han descobert “que viure en condicions patriarcals danya les dones”; i han comprés que els canvis en el món han de correspondre’s amb canvis interns en la seua pròpia subjectivitat potenciant, d’aquesta forma, les decisions d’elles mateixes en la seua pròpia vida, vivint experiències “d’anar sent” la dona que cadascuna vol ser (Lagarde, 2000, p.21-27).

Hui l’educació permanent no hauria de renunciar a aquesta manera de fer que, en si mateixa, esdevé un singular moviment social de participació de dones. Elles han trobat en l’educació permanent els significats de la igualtat. Encara que només fora per aquest fet, continua sent necessari mantindre espais:

a) D’acolliment i calidesa per a descobrir i desprendre’s de les manipulacions coactives dels autoritarismes deterministes que prohibeixen la ideologia de gènere, quan la ideologia de gènere més injusta és la que els autoritarismes quotidians practiquen perquè fomenta la negació dels drets humans de les dones.

b) Creadors de propostes que contribuïsquen a desfer els persistents nusos de gènere que discriminen i generen precarietats que fan que moltes dones experimenten una major vulnerabilitat en les seues vides.

Entre les propostes possibles, la pedagogia de la memòria que es proposa s’articula al voltant de tres principis que, en les pràctiques, educadores i educadors han d’entrellçar perquè es donen simultàniament en nom de la igualtat.

El primer principi és **el reconeixement del dret a recordar**, a la memòria com a dret humà. Recordar, del llatí recordari –re: de nou, cordis: cor–, etimologia que ha portat a la significativa expressió de passar pel cor, acció que s’entrellaça amb altres accions com són exemple evocar, retindre, conservar, reconstruir, refrescar, despertar, il·luminar-se, desenterrar, tindre present, fer viure... (Centro de Memoria Paz y Reconciliación de Bogotá, 2019). Tots aquests actes són cognitius i sensitius i, entre altres processos educatius, poden donar-se a través d’instantànies pedagògiques singulars que juntes dibuixen imatges col·lectives. Com a recurs educatiu, les instantànies s’estructuren com a narracions que poden estar compostes per textos diversos. La creació del relat, per exemple a partir del text fotogràfic i del text escrit, es conforma com una deriva que va descrivint i reflexionant pedagògicament les maneres en què cada jo viu, sent i pensa el temps, l’espai, la renda, la comunicació, les xarxes relacionals i la cura, el conflicte, la jerarquia, el risc, i el cos (Precarias a la Deriva, 2004). La fotografia és un text subjectiu que documenta la vida personal i social, que narra visualment allò que és objecte de la mirada. El text escrit descriu la realitat vis-

cuda, expressa els sentiments que desperten les vivències recordades i les analitza i interpreta. Diferents fotografies, encara que discontinües, permeten explicar històries que, acompanyades d'un text escrit, conformen formativament la memòria de l'experiència viscuda.

En l'educació permanent les instantànies pedagògiques poden ser pràctiques agitadores quan conviden a aprendre a mirar la realitat, a recordar, a reflexionar sobre les vivències i voler veure allò que es mostra de forma explícita i allò que no és visible perquè ha quedat oblidat o no es mostra perquè forma part del currículum ocult. Cada instantània exigeix focalitzar la mirada per a centrar-se en fets i aspectes concrets, apreciar-los globalment i, de forma simultània, descobrir els detalls. És aquest un acte que demana congelar la imatge, l'observació de l'instant per a poder pensar-lo de forma sentida; per a poder entrellaçar passat, present i futur; per a recórrer els camins de la memòria en narrar històries no narrades i explicar(-se) trajectòries biogràfiques diverses sentint-les, és a dir, passant-les pel cor per a interpretar-les pedagògicament i donar-los nom.

El segon principi és *significar la memòria en sentit ampli i no neutral*, és a dir, el dret a recordar és el dret a recórrer la línia del temps dels drets humans per a comprendre el seu caràcter dialèctic, dinàmic, inacabat (Perez Luño, 2006). L'experiència de recordar, en primera persona, és desxifrar sentint els drets humans no sempre viscuts, i en fer-ho convida el jo a no ser agent de reproducció, sinó de transformació. És d'aquesta forma que la memòria convida a fer la història.

Les instantànies del passat projecten la memòria per a (re)conèixer el sorgiment dels drets humans, revelant com en el propi quotidià han sigut negats totalment o s'han viscut de forma esbiaixada per la imposició dels autoritarismes de gènere. Les instantànies del present traslladen la memòria a les vivències més pròximes, al passat recent, per a comprendre el món creat de les prohibicions i del control de gènere que continua oprimint i subordinant les dones. Les instantànies del futur situen la memòria com a ideació, és a dir, la memòria no solament possibilita conèixer els obstacles de gènere que dificulten els drets humans de les dones, sinó que projecta com transformar els autoritarismes quotidians que els perpetuen. Aquesta articulació de passat, present i futur esdevé en un procés conscientitzador perquè descobreix que, encara que naixem iguals en dignitat i drets, els drets humans no ens són donats, sinó "que són resultat de lluites o revolucions que han trencat el vel de la normalitat i naturalitat que ocultava una precedent opressió o discriminació" (Ferrajoli, 2008, p.51). Al mateix temps interpel·la el propi jo a través de recorreguts biogràfics que contribueixen a reconèixer els drets humans en les vivències pròpies i a ser conscients que els drets humans són imprescindibles per a la vida justa. El passat es revela, ix de l'oblit, deixa de ser temut, trenca amb les amnèsies obligades i es desvesteix de les indifferències. A més, es descobreix que el passat sí que importa, no únicament com una

qüestió de justícia personal, d'apoderament del jo, de reparació individual, sinó com a procés col·lectiu i comunitari en el qual el gènere i els privilegis que atorga o nega, tenen impactes en la convivència democràtica, en el fet de sentir-se part i participar, i en el gaudi de la ciutadania plena.

El tercer principi és *saber posar en relació la memòria amb ètiques dialògiques*, de silencis i escoltes que ajuden cada jo a deixar-se embolicar pel silenci de forma pausada, i en fer-ho, vaja a la recerca de la memòria, òbriga la porta de l'oblit obligat, i sense temors ni censures reflexione sobre les seues vivències. En saber ser i saber fer, educadores i educadors acompanyen perquè la pausa i el silenci siguin pràctica de cura, perquè permet al jo dedicar-se temps, escoltar-se i escoltar el quotidià. Aquest és un gest que no sempre s'acull, que sovint s'aparta i rebutja amb l'excusa de les urgències o les múltiples tasques que es tenen, encara que el que ocorre és que fa por. Por perquè porta a una acció que ha deixat de ser habitual, l'escolta, un xicotet acte que anima suaument el jo a fer emergir tot allò que queda ocult en els hàbits quotidians (Casanova, 1998). L'educació permanent ha d'acollir la pràctica del silenci i de l'escolta com a acte que s'aventura en el territori d'allò que es coneix però es manté en l'oblit, i allò que no se sap i pot així conèixer-se. Aquesta pràctica permet prendre distància, de manera que les geografies i les biografies, els rostres i els gestos, les paraules i els comportaments es tornen visibles i se signifiquen.

És a través d'aquests principis i processos que el dret a la memòria va perfilant les seues formes, s'ompli de continguts, i projecta vides democràtiques i justes no obstaculitzats pels autoritarismes quotidians de gènere.

## Referències bibliogràfiques

- AMNISTÍA INTERNACIONAL (2018). *LA SITUACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL MUNDO INFORME 2017-18*. LONDON: AMNISTIA INTERNACIONAL.
- BONINO, L. (2017). "Micromachismos, 25 años después. Algunas reflexiones. Consultado el 30 de juliol de 2019 en: <http://www.trasversales.net/t41lb.pdf>
- CASANOVA, O. (1998). *Ética del silencio*. Madrid: Anaya
- CENTRO DE MEMORIA, Paz y Reconciliación. Bogotá. <http://centromemoria.gov.co/>
- CHOMSKY, N. (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- FERRAJOLI, L. (2008). *Democracia y garantismo*. Madrid: Trotta.
- GALEANO, E. (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- GALEANO, E. (2004). *Bocas del tiempo*. Madrid: Siglo XXI.
- GALEANO, E. (2015). *Mujeres*. Madrid: Siglo XXI.
- LAGARDE Y DE LOS RÍOS, M. (2000). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Madrid: Horas y Horas.
- LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres. Disponible: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>

- MOLINA, M. (2017). “Estamos sufriendo la mercantilización de todos los ámbitos de la vida” Entrevista a Miren Etxezarreta en *Opcions*. Disponible:  
[HTTP://OPCIONES.ORG/ES/ENTREVISTAS/ESTAMOS-SUFRIENDO-LA-MERCANTILIZACION-DE-TODOS-LOS-AMBITOS-DE-LA-VIDA/](http://opcions.org/es/entrevistas/estamos-sufriendo-la-mercantilizacion-de-todos-los-ambitos-de-la-vida/)
- NACIONES UNIDAS. DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS. CONSULTAT EL 30 DE JULIOL DE 2019 EN: [HTTPS://WWW.UN.ORG/ES/UNIVERSAL-DECLARATION-HUMAN-RIGHTS/](https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/)
- NGOZI ADICHIE, Chimamanda (2018). *El peligro de la historia única*. Barcelona: Random House.
- Precarias a la Deriva (2004). *A la deriva. Por los circuitos de la precariedad femenina*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- PÉREZ LUÑO, A.E. (2006). *La tercera generación de derechos humanos*. Navarra: Aranzadi.
- OLIVERA BUSTAMANTE, M. (coord..) (2004). *De sumisiones, cambios y rebeldías. Mujeres indígenas de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez: UNICACH.

# Un recorregut d'investigació-acció des de la pedagogia de Paulo Freire en l'aprenentatge de l'italià com a L2 en adults

*Alessio Surian, Universitat de Pàdua; Consuelo Surian, professora d'italià L2, Pàdua*

*Traducció: Loris Viviani, Marta Malet i Iolanda Corella*



## **Fronteres i alfabetització**

A Europa, estem assistint a una deriva, paranoicament excloent, racista, violenta, i que es presentada com a defensa necessària, com a protecció i mur de contenció d'hipotètiques amenaces. Sandro Mezzadra i Brett Neilson (2014) alerten sobre l'ús de la metàfora hidràulica del “flux” que hui defineix l'arribada d'immigrants i que ens torna a la imatge d'una aixeta que s'ha de tancar o obrir. En el seu lloc, proposen mirar cap a les fronteres i confins com a “mètode”. En aquest sentit, la frontera no procura per si mateix una metodologia, tanmateix, un mètode pot emergir des de les singularitats circumstancials materials, des de les situacions de tensió i conflicte, de divisió i de connexió, d'encreuament i de bloqueig, de vida i de mort. En clau decolonial es tracta “d'habitar” la frontera, tot practicant una desobediència epistèmica i política: habitar el “centre”, no fer-se reduir en els guetos i en les perifèries i generar un pensament de frontera creatiu. En aquesta perspectiva, en l'encontre amb els qui han arribat a Europa recentment a través d'una ruta migratòria, el reconeixement dels contextos plurilingüístics passa per la disponibilitat de mètodes eficaços per a qui vol aprendre idiomes locals.

Paulo Freire, des dels anys 60 del segle passat, fou un dels primers a enfocar l'alfabetització com a una habilitat conscient, i no com a una simple mecànica, de les tècniques de lectura. Açò no implica una memorització visual i mecànica de les frases, paraules, síl·labes, desconnectades de les pròpies vivències quotidianes, sinó una actitud a la creació. D'açò se'n deriva que el paper de l'educador serà fonamentalment el de dialogar amb els aprenents respecte les situacions concretes i oferir-los eines per a alfabetitzar-se. En aquest sentit l'alfabetització no pot ser imposada o caure des de dalt, sinó que ha de ser realitzada en primera persona pel subjecte que s'està alfabetitzant amb el suport de l'educador.

Freire s'oposa a l'anomenada concepció “bancària” de l'educació que nega el diàleg educador-educand i considera a l'educand com a una caixa buida que l'educador ha de reomplir amb un programa ja construït. Ell considera, tot al contrari, l'educació com el fruit de la interacció educador-educand en la qual s'aprèn de forma recíproca, és a dir, “ningú educa a ningú, ningú s'educa sol, els homes s'eduquen els uns als altres en un context real”. El diàleg està considerat per Freire com un aspecte essencial de l'educació en tant que pràctica de la llibertat. En la mesura que es representen situacions existencials, aquestes han de ser simples pel que fa a la seua complexitat i oferir una pluralitat de possibilitats d'anàlisi en la seua descomposició, tot evitant així, el poder d'una classificació propagandística. Les situacions presentades no han de ser eslògan sinó objectes cognoscitius, desafiaments a través dels quals preparar una reflexió crítica dels subjectes que les utilitzen.

El paper de l'educador no és el de proposar una lectura del món pròpia, sinó evidenciar amb els que aprenen que existeixen múltiples visions del món i com l'alfabetització és una oportunitat per poder llegir el món d'una forma diferent, amb més coneixement i consciència.

Les persones analfabetes tenen dificultats d'accés a molts àmbits de la vida social: un major coneixement ens du també a un nou coneixement i a una visió crítica del món en què vivim i a majors oportunitats de lliar, individualment i col·lectivament, amb les dificultats d'accés. El procés d'alfabetització és vist prevalentment com a un mitjà d'emancipació civil i política per a poder viure de forma més conscient en el món del qual formen part.

### **Etales de l'enfocament de l'alfabetització en Freire**

Segons Freire, és necessari un temps inicial suficientment llarg d'apropament de forma que els educadors puguin conèixer el món i les paraules significatives en la vida de les persones que participen en el procés d'alfabetització.

Freire insisteix en la composició escrita per part dels aprenents dels seus propis textos, encara que simples, per a estimular la pròpia creativitat i fantasia. Un dels aspectes més crítics de l'alfabetització, segons l'enfocament de Freire, ha sigut el de la individuació de les paraules generadores correctes que, en cas contrari, du a una disminució de la motivació.

L'enfocament de l'alfabetització, realitzat per Freire i pels educadors que l'han seguit, pot dividir-se en cinc etapes:

1. Individuació de les paraules més utilitzades en el llenguatge comú dels grups amb els quals es treballa;
2. Identificació de les paraules generadores tot considerant els aspectes de riquesa i dificultat fonètica i donant importància al contingut pràctic de les paraules;
3. Presentacions de situacions reals que pertanyen a les vivències quotidianes del grup, mitjançant dibuixos i fotografies. A aquest procés se l'anomena codificació;
4. Fitxes i materials que ajuden als coordinadors en el desenvolupament dels debats i que hauran de ser flexibles per a no reduir la naturalitat del procés d'aprenentatge;
5. Fitxes que representen la descomposició de les famílies fonètiques corresponents a les paraules generadores.

La realització d'aquestes cinc etapes serà, però, cada vegada, diferent ja que també seran diferents els contextos de referència, els llocs, les persones, les seues vivències, els seus costums... Per tant, una de les tasques més difícils per a l'educador serà

aconseguir “adaptar” les anomenades etapes del procés d’alfabetització a cada situació específica en què s’opera. Aquest aspecte és fonamental perquè fica la persona analfabeta al centre del procés d’aprenentatge, i ha de fer-se càrrec en primera persona del seu propi aprenentatge i no delegar-lo a l’educador.

### **Aspectes específics de l’alfabetització en L2**

Abans de començar un curs d’alfabetització en L2 seria útil efectuar una avaluació inicial, si és necessari amb mediadors culturals, per tindre un coneixement bàsic de les persones: edat, nivell d’instrucció, capacitat de lectura en la seua llengua materna; presentar unes frases breus perquè puguin llegir i copiar per tal de comprendre el seu nivell d’alfabetització. En el cas que la persona analfabeta no entenga ninguna paraula en la segona llengua, en el nostre cas l’italià, serà indispensable començar amb l’ensenyament oral de la llengua, comprensió i expressió oral. Ja que és fonamental que l’alumne entenga allò que després escriurà i llegirà.

Des d’un punt de vista operatiu hem considerat que l’enfocament utilitzat per Freire en l’alfabetització amb paraules generadores pot ser vàlid també per aprendre una segona llengua.

Com ja hem afirmat abans, **l’elecció de les paraules generadores** és determinant per a mantenir alta la motivació de les persones aprenents, és aleshores important elegir les paraules amb cura tot considerant tant l’atenció que desperten en els educands, com les implicacions lingüístiques que presenten, sobretot des del punt de vista fonètic.

Ens hem preguntat sobre quin tipus de font utilitzar; si sols de motlle, si sols majúscula, si també minúscula, si cursiva... L’elecció ha sigut la d’ensenyar a llegir i escriure amb lletres de **motlle, majúscula i minúscula** ja que hem considerat important aprendre a usar els dos ja que són els que es troben en els textos escrits.

El tipus d’activitat i d’exercicis planificats han de ser, necessàriament, equilibrats per als educands. Aleshores, pel que fa a l’aprenentatge d’una segona llengua en persones analfabetes, la nostra opinió és que les activitats que es proposen siguen estimulants; simples, però no banals. Com que els estudiants són adults, hem preferit utilitzar fotos i dibuixos, on ha sigut possible.

Hem intentat presentar pocs textos escrits, impulsant la composició de textos; és a dir, frases creades i escrites lliurement pels propis aprenents per a, com subratlla Freire, afavorir i estimular la creativitat.

### **Aplicació de les paraules generadores en l’aprenentatge d’una L2**

En la planificació d’un recorregut d’alfabetització d’una segona llengua aplicant l’enfocament de Freire basat en les paraules generadores, es considera fonamental un **coneixement oral**, encara que siga mínim, de l’idioma d’aprenentatge. S’ha trobat

que les paraules generadores, si bé elegides, aconseguen atraure l'atenció de l'educand perquè resulten més conegudes i interessants per les possibles combinacions de síl·labes generades per aquestes. Amb tot, el **context** on s'ensenyava una segona llengua és molt diferent d'una comunitat d'alfabetitzats en la seua llengua materna.

Per una banda, l'escassa competència oral en la segona llengua no permet el tipus de diàleg i discussió que facilita la introspecció de les paraules generadores. A més, no existeix un passat vivencial comú. De fet, sovint, les persones aprenents provenen de països diversos; els interessos i la quotidianitat són diferents de persona a persona. Amb tot, és possible trobar àmbits d'encontre, de familiaritat, d'interès, de necessitat, etc., en els quals és possible, mitjançant les paraules generadores, construir un diàleg, malgrat que simple, i aconseguir mantindre alta la motivació.

### **Dificultats i solucions específiques en el procés d'alfabetització en L2**

Si la segona llengua és totalment desconeguda es fa necessària, almenys al principi, la presència d'un mediador comú o d'un idioma comú de coneixement. L'enfocament preveu una certa repetició en la pronúncia i en l'escriptura de les famílies de síl·labes produïdes per les paraules generadores. A classe, la repetició, sobretot coral, crea una major adhesió i concentració, a més, s'ha demostrat útil també per a aquelles persones que coneixien bastant bé l'alfabet llatí però tenien un coneixement escàs de l'italià com a segona llengua i confonien els sons d'algunes síl·labes.

### **Telèfon, treball i documents**

El context d'experimentació ha sigut, al principi, el CPIA Diego Valeri de Pàdua, en el qual s'han elegit alguns estudiants que, en el curs de nivell A1, no estaven alfabetitzats. Successivament, s'ha pensat estendre el context d'experimentació a altres realitats, tant a l'interior del CPIA com a altres contextos d'ensenyament. S'ha constituït un grup de docents que al llarg de l'any escolar 2018-2019 ha estat desenvolupant un treball d'investigació-acció.

A partir de l'entrevista inicial i del perfil dels estudiants s'ha decidit construir una unitat didàctica constituïda per quatre unitats d'aprenentatge i enfocada en el tema del treball. Les paraules generadores individuades ha sigut: telèfon, treball, document i entrevista. Cada unitat d'aprenentatge s'ha estructurat, segons el model *gestalt*, en fases (Rock, Palmer, 1990): es comença per la fase de motivació en la qual als aprenents se'ls convida a parar atenció a una proposta pensada per a despertar l'interès (un vídeo, una cançó, unes imatges...). Successivament, en la fase global, s'entra a l'aspecte específic de l'argument tractat: es presenta la paraula clau i s'aprofundeix en l'estudi de les seues síl·labes. Després es passa a la fase d'anàlisi en la qual es descomponen i es tornen a compondre les paraules, se'n descobreixen de noves, es desenvolupen activitats d'associació entre paraula i imatge. Es finalitza amb la síntesi i la re-

flexió, re-elaborant allò après amb activitats lúdiques i composicions de frases breus o altres tipologies d'activitat.

Es preveuen jocs (mots encreuats, jocs de memòria i de Kim) que, afavoreixen diferents estils d'aprenentatge i permeten, de forma plaent i relaxada, tornar de forma més duradora sobre allò après en les classes. És possible trobar exemples d'aquestes activitats d'aprenentatge en la pàgina web dedicada a l'aprenentatge de la llengua italiana de la Loescher ([www.loescher.it](http://www.loescher.it)).

Els participants han entès des del principi que la didàctica seguia un recorregut diferent respecte allò viscut prèviament; i apreciaven els jocs i, sobretot, el fet d'aconseguir recordar millor les paraules que es treballaven a classe. L'acostament utilitzat ens ha semblat particularment funcional per familiaritzar-se amb les paraules que abans no aconseguien "lligar", tot limitant-se a una lectura de les síl·labes. A més, ha resultat evident que en les últimes classes es mostraven positivament "acostumats" a aquest enfocament, i proposaven i associaven, ells mateix, un nombre major de paraules.

Aquesta experiència va reforçar en nosaltres la idea de Freire -però també de Lodi, Milani i Malaguzzi- respecte la importància, per a qui educa, de conèixer i d'inscrir-se en el context del grup dels que aprenen. Açò es relaciona amb l'elecció de les paraules generadores, però també amb l'atenció als adults que poden no sentir-se còmodes treballant amb figures, molt sovint, infantils en lloc de fer-ho amb fotografies.

Fa referència també a la capacitat d'interrogar-se sobre les tipologies de fonts a utilitzar i promoure. En el nostre cas, s'han proposat els caràcters d'impresca, majúscules i minúscules, per tal d'afavorir des del principi l'accés a la majoria de textos escrits, també els més senzills, que utilitzen ambdues formes.

Pensem que, malgrat les dificultats pel temps i la forma en què es conceben actualment els cursos per a persona immigrants en els CIE, és possible plantejar un projecte d'alfabetització que siga el més proper possible a les seues exigències i que, per tant, busque equilibrar-se en relació amb els estudiants amb els quals estem treballant. Per això, creiem que és molt important l'ús de paraules generadores i l'atenció a l'elecció de les paraules adequades als contextos i les motivacions de qui aprèn, així com també és important aconseguir adaptar les classes al moment, tot seguint allò que els estudiants proposen i traient profit de les seues propostes. D'aquesta forma, posant el grup de persones educandes al centre dels processos, es poden oferir majors, i més duradores, oportunitats educatives des dels recorreguts de la memòria i la consciència en relació a les seues vivències quotidianes.

A continuació, a mode d'exemple, descrivim part de les activitats desenvolupades amb la paraula generadora "*telefonino*" (telèfon).

Introduir la paraula generadora: *TELEFONINO*

Associar la paraula a la imatge:

## TELEFONINO



La paraula és escrita a la pissarra o en un paper gran i el docent la repeteix més vegades mentre segueix amb el dit les lletres que pronuncia.

Després d’haver repetit algunes vegades tot junts, es reescriu la paraula “*TELEFONINO*” marcant bé les síl·labes *TE-LE-FO-NI-NO*. Repetir la lectura més vegades assenyalant les síl·labes amb el dit mentre es pronuncien. Es proposa també l’ús de les mans per part de l’alumnat perquè puguin acompanyar, fent palmes o en la taula, el ritme de la pronúncia de les síl·labes.

Una manera per a definir els fonemes és explicar que cada paraula està formada per varies parts que la componen. Així com cada casa té una cuina, una habitació i un bany, cada paraula té varies parts que s’anomenen síl·labes i fonemes. En el cas del telèfon seran: *te-le-fo-ni-no*. Es repeteix més vegades la lectura. Cada part de la paraula té la seua família. La família completa de “*TE*” és: *ta-te-ti-to-tu*. Es repeteix *ta-te-ti-to-tu*. I açò mateix es fa amb totes les altres síl·labes i fonemes.

Tindrem així:

|       |    |    |    |               |
|-------|----|----|----|---------------|
| TA TE | TI | TO | TU | (primer full) |
| LA LE | LI | LO | LU | (segon full)  |
| FA FE | FI | FO | FU | (tercer full) |
| NANE  | NI | NO | NU | (quart full)  |

Després s’apunta tot en un mateix full.

Es lligen tots els fonemes més i més vegades, cada vegada subratllant amb el dit la síl·laba o fonema que s’està pronunciant. A continuació, es lligen síl·labes i fonemes de forma vertical, horitzontal, diagonal i a l’atzar. Entre un passatge de lectura i altre hem d’assegurar-nos que el precedent s’haja comprés bé.

Es repeteix la mateixa operació amb les lletres minúscules.

### *Fase d’anàlisi*

Una vegada el grup ha identificat varies famílies de fonemes, s’evidencia de nou la paraula coneguda: *telefonino* (telèfon).

La paraula “*telefonino*” ha sigut pronunciada sencera, després ha sigut dividida i recomposta. Açò pot passar també amb altres paraules. Es demana si algú del grup pot identificar altres paraules, però sense forçar la situació. Si ningú s’atreveix serà el mateix docent qui proposarà la primera paraula. Per exemple: *fine*.

<sup>1</sup> Final, corda, foto, fada,  
telèfon mòbil, tela, llenç.

|    |    |    |    |    |
|----|----|----|----|----|
| TA | TE | TI | TO | TU |
| LA | LE | LI | LO | LU |
| FA | FE | FI | FO | FU |
| NA | NE | NI | NO | NU |

Allò important és que els alumnes siguin estimulats a buscar i trobar paraules, encara que aquestes no existisquen en realitat. Al principi hauran de reconèixer els fonemes; en un segon moment ja es diferenciarn les paraules existents de les que no. Se'ls estimularà a crear el major nombre de paraules possible i a escriure-les. Possibles paraules: *fine, fune, foto, fata, telefonino, telo, tela*<sup>1</sup>

Activitat d'emparellar paraula-imatge: associar les imatges a les paraules. Per exemple: 1 – b):

1. *TELO*

a)



2. *FOTO*

b)



3. *FILA*

c)



4. *FATA*

d)



5. *FUNE*

e)



6. *TELEFONINO*

f)



### *Joc de memòria amb síl·labes*

Per a enfocar l'atenció sobre l'aprenentatge de les síl·labes s'ha pensat a usar un joc de memòria. Es distribueixen a l'atzar les targetes cap per avall. Cada targeta du una síl·laba de la paraula *telefonino* (telèfon) escrita en majúscula i minúscula. Les targetes seran així: TE, LE, FO, NI, NO, te, le, fo, ni, no. Hi haurà dues targetes de cadascuna. L'objectiu del joc és la formació de parelles de síl·labes iguals. Per torn, es descobreixen dues targetes i si no són iguals es tornen a girar. Guanya qui aconsegueix recollir major quantitat de síl·labes.

### *Fase de síntesi i reflexió*

#### *Activitat d'acompliment*

S'utilitzen les mateixes paraules que en l'activitat d'emparellament:

1. T E \_ \_
2. \_ \_ T A
3. T E L E F O \_ \_ \_ \_
4. \_ \_ N E
5. F I \_ \_
6. \_ \_ T O

*Activitat d'emparellament majúscula/minúscula. Es tracta de reconèixer i connectar la mateixa paraula. Per exemple 1 - d:*

- |               |                                                                                   |               |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 1. FATA       |  | a) fila       |
| 2. FILA       |                                                                                   | b) telo       |
| 3. TELEFONINO |                                                                                   | c) fune       |
| 4. FOTO       |                                                                                   | d) fata       |
| 5. TELO       |                                                                                   | e) telefonino |
| 6. FUNE       |                                                                                   | f) foto       |

Es poden pensar, i intentar escriure-les, frases simples amb les paraules identificades.

### **Conclusions**

Shugurensky (2014:64) subratlla que, en el procés d'alfabetització, qui comença a tindre l'experiència de poder construir paraules des de simples síl·labes viu també la transició de persona analfabeta a persona alfabetitzada, i aquesta és una transformació important. Aquesta transició influeix en la motivació i la cura amb la qual s'escriuen les pròpies experiències, es llig allò que altres han escrit i es busquen respostes col·lectives als problemes. Hem observat aquest tipus de desenvolupament en el grup que ha participat a les activitats descrites anteriorment.

En resposta a la pregunta que ens féiem al principi -és a dir, si era possible aplicar en el context actual i en una segona llengua l'enfocament de Freire- creiem que es pot contestar de forma afirmativa i que, per tant, es poden utilitzar, amb resultat significatiu, les paraules generadores i l'enfocament freirià (Gadotti,2006) en el procés d'alfabetització també en L2.

La confirmació de la nostra tesi ha sigut, sobretot, l'experimentació a classe: la resposta positiva que les persones en procés d'alfabetització han donat al llarg del desenvolupament de les unitats d'aprenentatge i els avanços obtinguts en poc temps.

Pensem que, també en un context d'alfabetització en L2, és oportú evidenciar un dels elements fonamentals del pensament de Freire: la centralitat de l'educand com a subjecte protagonista del seu procés d'alfabetització. És important que qui aprèn tinga consciència dels seus propis avanços i siga estimulat a crear; a compondre els seus textos de forma autònoma.

Pel que fa a altres aspectes, desafortunadament, en el context de l'ensenyament d'una L2, és molt rar trobar un grup d'aprenentatge homogeni respecte el nivell d'alfabetització i referències culturals. Tanmateix, creiem que és possible trobar argumentacions adequades i punts comuns de trobada. Tal com subratlla el propi Freire, l'enfocament creat per ell proposa punts des dels quals treballar; no una metodologia preestablerta.

Per tant, pensem que l'ús de les paraules generadores pot ser eficaç si aquestes paraules són:

- elegides amb cura, tot respectant les dificultats fonètiques i elegint temes pròxims a les vivències dels educands;

- usades respectant una impostació *gestalt* de les unitats d'aprenentatge com a modalitat de preparació dels materials didàctics i del treball a classe;

- usades per un docent-educador que tinga capacitat d'adaptar i "improvisar" els materials didàctics proposats a classe segons les situacions que emergeixen al llarg del procés.

També en contextos amb marcada heterogeneïtat a l'interior del grup dels que aprenen és possible identificar temes i àrees d'interés, comunes i significatives. El propi Freire descrivia el seu enfocament com un llenç que s'ofereix a ser reinventat segons els diferents contextos i les persones que aprenen.

### **Referències bibliogràfiques**

- BRANDÃO C. R., (1981), O que è método Paulo Freire, Sao Paulo, Brasil, Editora Brasiliense.
- CASI P., (1995), L'italiano per me. Leggere e scrivere - Materiali didattici per l'alfabetizzazione iniziale di adulti italiani e stranieri, Recanati, ELI.
- FEITOSA, S. C. S., (2008), Método Paulo Freire – 2º vol. Educação de Adultos, Brasília, Brasil, Liber Livro Editora.

- FREIRE P., (1967), Educação como prática da liberdade, Rio de Janeiro, Brasil, Paz e Terra.
- FREIRE, P., SHOR I. (1987), Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education. London, Macmillan.
- GADOTTI M., 2006, *Um legado de esperança*, São Paulo, Brasil, Cortez editora.
- LODI M., (1982), Guida al mestiere di maestro, Roma, Editori Riuniti.
- MANZI A., (1972), Insieme, Bergamo, Janus, 1972.
- MEZZADRA, S., Neilson, B. (2014) Confini e frontiere. La moltiplicazione del lavoro nel mondo globale. Il Mulino, Bologna.
- ROCK, I., Palmer, S. (1990). The legacy of Gestalt psychology. Scientific American, 262, 84–90.
- SHUGURENSKY D. (2014), Paulo Freire. London, Bloomsbury.

# Protegir-nos per canviar el sistema, l'experiència de les defensores de drets humans a Mesomèrica

*Marusia López, JASS -Asociadas por lo Justo-*



Mai com ara la veu de les dones a Amèrica Llatina havia estat tan forta, escoltada i necessària per tal de superar els enormes desafiaments actuals. Com va reconèixer el Relator especial per a defensores i defensors de l'ONU en un dels seus darrers informes: “Gràcies a les dècades d'acció de les defensores feministes, les dones de molts llocs gaudeixen avui de major igualtat”<sup>1</sup>

A la regió més desigual i amb més homicidis del món, són els moviments feministes llatinoamericans que varen fer visible la realitat normalitzada i oculta de la violència i la discriminació contra les dones. A Amèrica Llatina el 30% de les dones no tenen ingressos propis<sup>2</sup>, i països com Hondures, El Salvador, Guatemala, Panamà i Mèxic són entre els 25 llocs amb les taxes més altes de femicidis de tot el món<sup>3</sup>.

Són també les dones i el feminisme que d'ençà de fa dècades duem temps teixint mocadors verds per denunciar les morts i l'empresonament de dones per no poder accedir a serveis d'avortament gratuït i segur, sobretot a països com El Salvador, Hondures i Nicaragua, on avortar és il·legal fins i tot quan la vida de les dones és en risc.

Són dones les que varen posar sobre la taula la realitat de la desaparició forçada i les que cerquen els seus fills i filles a les fosses clandestines de Mèxic. I són dones les que amb determinació dirigeixen la resistència i s'oposen al saqueig brutal de les empreses extractives -de capital canadenc, europeu o dels Estats Units i oligarquies locals-, que depreden els territoris i generen un dels problemes de conflictivitat social més greus en l'actualitat, de la regió.

És justament per aquest poder col·lectiu cada vegada més visible, que els governs i els grups de poder que necessiten la desigualtat i la violència per mantenir els seus privilegis han encetat una lluita frontal contra les dones que s'organitzen pels seus drets.

Trump i Bolsonaro han fet servir un franc i obert discurs misogin contra les dones i el feminisme per guanyar eleccions. A Colòmbia es va utilitzar l'anomenada “ideologia de gènere” per enganyar la gent i retrocedir en el procés de pau. A Guatemala, el govern i les elits econòmiques i militars responsables del genocidi avancen cap a la destrucció de l'Estat de Dret i pretenen, entre altres coses, canviar la llei d'amnistia i memòria his-

<sup>1</sup> Situació de les defensores de drets humans. Informe del Relator Especial sobre la situació dels defensors dels drets humans: <http://daccess-ods.un.org/access.nsf/Get?Open&DS=A/HRC/40/60&Lang=S>

<sup>2</sup> CEPAL. <https://www.cepal.org/es/articulos/2017-mercado-laboral-la-llave-igualdad-mujeres-america-latina>

<sup>3</sup> Cambridge University Press, *La Carga Global de la Violencia Armada*. <http://www.genevadeclaration.org/fileadmin/docs/GBAV3/GBAV-2015-ExecSum-SP.pdf>

tòrica per deixar lliures els responsables de casos com els d'esclavitud i tortura sexual contra milers de dones indígenes. A Nicaragua hi ha un atac sistemàtic contra el moviment i l'agenda feminista per part de l'actual govern, que s'ha agreujat amb l'actual crisi política, però que es va iniciar molts anys enrere a través de la renúncia sistemàtica a l'agenda i l'ideari sandinista.

A tot el continent l'exèrcit i altres forces repressives de l'Estat fan servir de forma sistemàtica la violència sexual contra les dones per eliminar la dissidència i la violència i el discurs d'odi a les xarxes socials contra les dones i contra el feminisme, una pràctica cada vegada més generalitzada.

Només a Mèxic i Centreamèrica, a la Iniciativa Mesoamericana de Defensores hem documentat 3.886 atacs contra dones activistes entre 2012 i 2016<sup>4</sup>, la majoria dels quals perpetrats per agents de l'estat directament, o en complicitat amb poderosos actors no estatals com el crim organitzat i les empreses transnacionals.

A Hondures, Berta Càceres, feminista i ambientalista *lenca*, l'assassinaren per oposar-se a un projecte hidroelèctric que comptava amb el suport de bancs europeus com el FMO i el Finn Fund. El senador i fill del president del Brasil i policies militaritzats varen ser al darrere de l'assassinat de Mirelle Franco, feminista antiracista de la comunitat LGTB i que denunciava la violència i la brutalitat de l'estat contra la població negra. A Mèxic, l'activista Míriam Rodríguez va ser assassinada per denunciar el feminicidi de la seva filla; els seus assassins eren integrants del crim organitzat vinculats amb la mort de la seva filla, que comptaven amb el suport de la policia local.

La violència contra les defensores de drets humans és una realitat que no sempre ha estat reconeguda. Vàrem ser les dones defensores i les organitzacions feministes que vàrem haver de ressaltar les formes específiques amb les quals ens estaven amenaçant, i l'ús sistemàtic de la violència i la discriminació de gènere com a mecanisme de control social.

A més de les violències més visibles, denunciem violències poc reconegudes, com les que es pateixen dins les nostres famílies, comunitats i dins els nostres propis moviments socials, on també som agredides, assetjades o poc reconegudes. Així mateix, documentem i denunciem que moltes vegades hem de seguir carregant soles amb les tasques domèstiques i de cura de les nostres famílies.

La violència contra les defensores de drets humans és una violència que llança a totes les dones el missatge que sortir-nos dels rols tradicionals i alçar la veu contra les injustícies ens pot costar la vida. És una violència exemplar per castigar i infondre por a les nostres famílies i comunitats de les que som moltes vegades les principals cuidadores.

Davant aquesta realitat, les dones mesoamericanes hem desenvolupat les nostres pròpies estratègies per protegir-nos de la violència sociopolítica. Tot i que hem participat de la creació de mecanismes oficials a països com Mèxic, Hondures i Guatemala, guanyats per la força als nostres governs perquè compleixin amb la seva obliga-

<sup>4</sup> Iniciativa Mesoamericana de Defensoras (IM-Defensoras): <http://im-defensoras.org/2018/05/informe-20152016-de-agresiones-a-defensoras-cuerpos-territorios-y-movimientos-en-resistencia-en-mesoamerica/>

<sup>5</sup> “En La Puya las mujeres nos pusimos al frente, como barricadas humanas” Entrevista a Yolanda Oqueli. <https://movimientom4.org/2018/06/en-la-puya-las-mujeres-nos-pusimos-al-frente-como-barricadas-humanas/>

ció d’assegurar un entorn segur i democràtic per a la participació social, confiem poc en ells, no sols perquè les autoritats són les principals responsables dels atacs contra nosaltres -per acció, omissió o aquiescència-, sinó també perquè el seu funcionament i efectivitat han estat summament limitats.

Per això per a nosaltres resistir, crear espais i mecanismes d’autoprotecció, tenir cura col·lectivament entre nosaltres i tenir cura de les nostres causes, han estat les principals claus per protegir-nos.

Resistir interposant el cos perquè les maquinàries de les empreses extractives i les forces de seguretat de l’estat que les protegeixen no entrin als territoris dels pobles originaris o resistir sortint al carrer per cridar *#Vivas las queremos* o *#Mi cuerpo Es Mío*, però fer-ho sense una lògica sacrificial i aprenent a no caure en provocacions que ens posen en major risc. Així ho vàrem aprendre, per exemple, de les companyes de Resistència Pacífica de la Puya a Guatemala, que es varen posar enfront per obstruir l’entrada de maquinària pesant de l’empresa minera, resant i cantant davant els cossos de seguretat de l’Estat<sup>5</sup>.

Resistir també mantenint viva la memòria, la memòria dels milers de persones assassinades, desaparegudes i represaliades durant els anys de dictadura, conflicte armat i guerra bruta i la memòria de la capacitat de resiliència i sanació que tenim com a dones i que tenen les nostres comunitats i pobles.

Construir les nostres pròpies respostes d’autoprotecció a través, per exemple, de la creació de les xarxes de defensores articulades en la Iniciativa Mesoamericana de Defensores (IM-Defensores) a Hondures, Mèxic, Nicaragua, El Salvador i Guatemala, que compten amb els seus propis mecanismes de resposta urgent, de seguretat i autocura, els quals són activats gràcies a la participació i coneixements de defensores de molt diverses organitzacions i moviments socials a cada país i que s’activen cada vegada que una defensora demana suport. Xarxes que han assolit un exercici de solidaritat feminista en la pràctica a través de procés d’acompanyament propers a la quotidianitat i la necessitat de les defensores, respectuosos amb les seves decisions i potenciadors dels seus propis recursos i coneixements.

La IM-Defensores compta a més amb refugis especials per a dones defensores i les seves famílies, propers als seus territoris, amb un sistema de registre d’agressions que documenta les diferents formes de violència (incloses les dels espais familiars i organitzatius) i ha desenvolupat tota una estratègia d’autocura, cura col·lectiva i sanació per atendre l’impacte psicosocial de les violències en els cossos i les vides de les dones activistes. Una estratègia que inclou processos d’enfortiment de capacitats personals i organitzatives per aconseguir un activisme sostenible i no sacrificial, recursos de suport a les accions d’autocura, cura col·lectiva i sanació que cada Xarxa nacional va definint i una casa de respir anomenada La Serena, que ha canviat la vida de dones activistes i les seves famílies.

Cuidar-nos col·lectivament perquè ens vàrem adonar que la resposta individual i reactiva que fèiem per enfrontar la violència era completament insuficient, no estava construint condicions per prevenir la violència i estava creant tensions i desigualtats a les nostres comunitats perquè no totes les companyes afectades tenien accés a les mesures i recursos de protecció existents.

Ens vàrem adonar que allò que protegeix és el poder col·lectiu, tenir un teixit social fort i organitzacions preparades per lluitar contra la violència. Organitzacions i moviments que entenen que enfortir el lideratge de les dones i combatre l'assetjament i la discriminació dins les seves files són elements bàsics per disminuir el risc amb què treballen les activistes. Xarxes i espais segurs perquè les dones defensores puguem parlar del que ens afecta i construir les nostres pròpies respostes. Pràctiques ancestrals per sanar les experiències de violència i superar la por, i processos comunitaris d'organització i suport mutu com els que ens han ensenyat les dones dels pobles originaris.

Però més enllà de totes aquestes estratègies, actualment hem fet més forta la convicció que no hi haurà mecanisme o mesura de protecció capaç de superar l'enorme violència que es viu a la regió mentre no tinguem cura també de les nostres causes i avancem en el canvi de model que està devastant el nostre planeta.

L'anomenat tancament de l'espai cívic no és un fenomen nou, molt menys per a les dones que històricament hem estat excloses dels espais públics. El capitalisme s'ha sostingut en l'explotació dels cossos i el treball de les dones, en el treball domèstic i de cures que sostén la societat i que la majoria de les dones fan de forma gratuïta o precaritzada. Per això exclou les dones dels espais de presa de decisions, ignorar les seves aportacions, i castigar-les quan alcen la veu, ha estat una constant de l'actual sistema.

Allò que és nou és la voracitat i violència amb la qual estan actuant les empreses privades el crim organitzat, els fonamentalismes religiosos i altres poders fàctics cada vegada més visiblement articulats, per ocupar i utilitzar les institucions i recursos públics en favor dels seus interessos. Aquesta captura corporativa del poder públic ha accelerat el tancament dels espais de diàleg amb la societat, la repressió de la dissidència i la imposició per tots els mitjans d'una narrativa que legitima la desigualtat, el racisme, el capitalisme i el patriarcat com una realitat inamovible.

Per això hem de treballar amb urgència en la construcció d'un nou model de societat. Avui en dia protegir-nos significa transformar el sistema, perquè el capitalisme extractiu segueixi dominant, el racisme, el colonialisme i la misogínia del sistema vigent, cap mesura de protecció, cap llei, cap acord de Nacions Unides, no serà suficient per aturar els creixents assassinats i atacs contra les persones que defensen els drets humans.

De les dones dels pobles originaris hem après que hem de treballar amb urgència per transitar d'un model basat en la depredació i l'espoli dels territoris i els cossos de les dones a un altre basat en el respecte a la xarxa de la vida, la cura mútua, la igualtat i la justícia social. Un sistema que posi en el centre la cura de la vida i no els interessos del capital.

# Radicalització, famílies extremistes i altres metàfores: relat d'un viatge enlloc

*Alberto Izquierdo Montero i Teresa Aguado Odina, Grup INTER de Recerca en Educació Intercultural<sup>1</sup>,  
Universidad Nacional de Educación a Distancia*



Hi ha paraules orfes de diners, hi ha discursos buits i hi ha silencis suggerents (...).

Hi ha senyors de tratge i vida allada, casa emmurallada, creadors de ruïna acumulada.

Hi ha monstres que enganyen a la gent, a la nostra gent, hi ha derrotes d'última jugada.

[ZOO, CORREFOC, RAVAL]

## **A mode d'intro: perquè i des d'on escrivim**

Escriure aquest article ens ha donat l'oportunitat de compartir una preocupació permanent en el nostre grup de recerca (Grup INTER) i que es fa present en les qüestions que ens plantejam, tant en la docència com en la recerca. Es tracta de reconèixer que les preguntes tan decisives que ens fem en relació a l'equitat, la igualtat, la diversitat i la justícia social requereixen, com assenyala De Sousa Santos (2010), respostes fortes i persistents. En aquest sentit, les paraules que utilitzam per descriure la realitat condicionen la forma en la qual la construïm i li donem sentit; i contribueixen a la fortalesa o feblesa de les respostes que oferim. Per això ens és útil delimitar l'enfocament intercultural com una metàfora que ens permet comprendre la diversitat com normalitat en educació, i exigir un compromís ètic dels educadors i les educadores per l'equitat.

Els substantius que utilitzem assenyalen el nostre horitzó, la nostra perspectiva, tant acadèmica com política. En fer servir uns noms o uns altres establim allò que es pot dir, creure, legitimar o establir com de *sentit comú*. Aquest ús i abús del llenguatge, especialment d'alguns termes, és especialment rellevant en l'educació, doncs determinats significats atribuïts a alguns conceptes contribueixen a justificar decisions que beneficien uns, i en perjudiquen d'altres. Això succeeix amb el terme "radicalització", que és definit per la RAE com

<sup>1</sup> Web del Grupo INTER: <https://www2.uned.es/grupointer/>  
I blog: <https://grupointer.hypotheses.org/>

un “conjunto de ideas y doctrinas de quienes, en ciertos momentos de la vida social, pretenden reformar total o parcialmente el orden político, científico, moral y religioso”. La teoria crítica recorre al terme “radicalisme” per marcar la diferència en relació al “conservadurisme”.

L'experiència que descrivim en aquest article és un exemple de com es produeix una reapropiació d'aquest terme al qual se li dona un sentit particular i esbiaixat: característica del pensament i l'acció de persones (musulmanes) que són percebudes com potencials “delinqüents/terroristes”. El que segueix a continuació exposa com i a través de quines idees-eix es procedeix en aquest procés de reapropiació i resignificació.

### **Fent la maleta: tot regirat, la màniga dels calçons i la cama de la camisa**

Sabem que els discursos depenen d'un ordre social organitzat en funció del poder, el *status* i l'autoritat de qui els emet, i inclou la capacitat d'aquest mateix emissor per fer-los circular (Martín Rojo, 1997; Van Dijk, 2003). També sabem que les metàfores insertades en els discursos que produïm són figures retòriques carregades de significat, l'anàlisi de les quals pot desvetllar moltes pistes sobre l'imaginari que habitam i l'imaginari que ens habita (Lizcano, 2014). Aquestes metàfores no s'esgoten en la seva funció d'establir paral·lelismes que adornen el discurs, sinó que juguen amb l'espai qualitatiu present en els imaginaris per embellir, destacar, denigrar... i, al cap i a la fi, definir els límits d'allò possible (Fernández, 2011). Per tant, una anàlisi crítica dels discursos ens permetrà construir altres narratives -i metàfores- que orientin propostes educatives i convivencials més enllà d'aquests prefixats límits d'allò possible (Abril, 2017; Morales, 2016).

Si tenim això en ment, i concebant l'enfocament intercultural –que guia la nostra forma de mirar- també com una metàfora de la diversitat (Aguado Odina, 2017), fa alguns mesos, mentre tractàvem d'entendre les prioritats proposades en diversos programes europeus de finançament de l'activitat investigadora, ens varen començar a cridar l'atenció alguns discursos emesos des d'institucions de govern de la Unió Europea (UE en endavant) sobre un suposat *fenomen de la radicalització*, una qüestió que ja ens va suscitar unes primeres reflexions a un altre escrit (Izquierdo-Montero, 2018). Aquests discursos es varen posar en marxa com a resposta a una sèrie d'atemptats que varen tenir lloc a diversos països europeus i ens adverteixen sobre una creixent radicalització -especialment de la població jove- que és precís atendre des d'accions securitàries (que inclouen la política migratòria) i educatives, principalment.

A partir d'aquest plantejament, sembla que les posicions ideològiques són situades en una línia contínua horitzontal on la Comissió Europea s'[auto]situa en el centre i des d'allà decideix què és i què no és radical o extremista. Una altra opció podria haver estat la de situar aquesta línia verticalment, com un *arbre*, per indagar en les *arrels* dels nostres propis imaginaris, accions, etc., i -a partir d'això- de la si-

<sup>2</sup> Programa de ràdio “La educación intercultural como metáfora de la diversidad”, a càrrec de Patricia Mata-Benito, Inés Gil Jaurena y Margarita del Olmo. Canal UNED, dins la sèrie “Formación Continua en Radio 3”. Disponible a: <https://canal.uned.es/video/5a6f2f92b111f4e7f8b4bf3>

<sup>3</sup> Un exemple d'autocrítica que podria fer la UE, entre altres, ens el suggereix aquesta entrada al blog del Grup INTER titulada “*Los acuerdos de la vergüenza y la necesidad de un enfoque intercultural crítico en educación*”. Disponible a: <https://grupointer.hypotheses.org/603>

<sup>4</sup> *Un marco para el respeto y el entendimiento común*, com explica el subtítol del Pla. Disponible a: [http://www.interior.gob.es/documentos/642012/517\\_9146/PLAN+DEFINITIVO+APROBADO.pdf/f8226631-740a-489a-88c3-fb48146ae20d](http://www.interior.gob.es/documentos/642012/517_9146/PLAN+DEFINITIVO+APROBADO.pdf/f8226631-740a-489a-88c3-fb48146ae20d)

<sup>5</sup> Davant les queixes de veus diverses musulmanes i antirracistes, al Pla va passar a substituir el mot “Islamista” per “als centres Educatius” (actualment se’l denomina PRODERAE). Es pot consultar aquí: <http://educacio.gencat.cat/documents/PC/ProjectesEducatius/PRODERAI-CE.pdf>

<sup>6</sup> Recomanam la lectura de l'article publicat per l'educadora social Ainhoa Nadia Douhaibi Arrazola, titulat “*Protocolo contra la radicalización islamista: juventud bajo vigilancia y sospecha*” en *eldiario.es*, 5 de maig de 2017. Disponible a: [https://www.eldiario.es/catalunya/opinions/Protocolo-radicalizacion-islamista-vigilancia-sospecha\\_6\\_640145987.html](https://www.eldiario.es/catalunya/opinions/Protocolo-radicalizacion-islamista-vigilancia-sospecha_6_640145987.html)

tuació europea i global actual. Potser d'aquesta forma s'hagués pogut fer una reflexió més complexa i [auto]crítica<sup>3</sup> sobre qui és que posa en perill aquests *valors comuns* (*llibertat, tolerància i no discriminació*) que sostenen la UE, apart de demanar-nos pel rerefons d'aquests *valors* que, a vegades, només funcionen com a *estàndards* per justificar que s'aixequin *murs*.

No estaria de més demanar-se també sobre *a qui assenyalam quan parlem de radicalització* (López Bargados, 2015). Aquesta pregunta ràpidament ens duu a observar com, atenent a l'àmbit estatal, el Pla Estratègic Nacional de Lluita Contra la Radicalització Violenta (PEN-LCRV)<sup>4</sup> alerta sobre possibles situacions que haurien d'activar accions preventives, i posa dos exemples: el tancament d'un cementiri musulmà per part d'un ajuntament i el trasllat d'una mesquita als afores d'un municipi. Per la seva part, el Departament d'Interior i el d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya va posar en funcionament el Pla de Prevenció, Detecció i Intervenció de Processos de Radicalització Islamista (PRODERAI-CE<sup>5</sup>), denominació que xoca amb la seva suposada intenció de prevenir *tota mena de radicalismes* als centres educatius<sup>6</sup>.

I part de la universitat també *es va pujar al carro* d'aquest discurs. Així, trobam articles des de la Psicologia Social on podem llegir metàfores com “*enemics de les nostres societats*”, “*integració fallida* d'immigrants d'origen musulmà a Espanya” (Jordán, 2009: 200), nuclis de “*ciutadans-enemics*” (Ibídem: 214). O articles des del camp del Dret amb títols com “Indicadors transversals en el procés de radicalització de la *segona generació d'immigrants* de procedència musulmana a Espanya” (Holguín, 2014); generacions que semblen trobar-se “*més inadaptades socialment en anar a cavall entre una cultura i una altra*” (Ibídem: 303).

No obstant, altres acadèmiques han optat per formes diferents de comprensió. Per exemple, s'ha assenyalat que la repetició com un mantra del terme “radicalització” s'acompanya d'uns usos on no queda clar el sentit que s'atorga al concepte (Morera, 2015). També entorn a com es pot estar configurant la “construcció d'un ‘*nou enemic de les democràcies*’ per part de les instàncies polítiques de poder” (Ramírez, 2016:24), on s'està fent emergir “un nou subjecte sospitós: musulmà/potencialment terrorista” (Téllez Delgado, 2018: 9), de manera que certes persones i col·lectius poden estar essent presentades com a “cap de turc a partir del qual promoure canvis jurídics, polítics i socials que afecten al global de la ciutadania i a la qual, en aplicació d'aquests, se li retallen els drets i les llibertats individuals” (Ibídem: 26).

Tot això ens va fer pensar sobre la capacitat crítica amb la qual les educadores i els educadors (en termes generals) pogueren estar rebent aquests discursos sobre *radicalització* -en forma de notícies, articles, lleis, protocols, formacions i manuals-. I va ser just quan va arribar aquesta invitació a viatjar *enlloc*. Sembla que la *Radicalisation Awareness Network* (RAN)<sup>7</sup> havia convocat una reunió per debatre sobre l'estat de la qüestió a diversos països europeus i, a través del Ministeri d'Educació, ens

va arribar una invitació a participar-hi. Ens vàrem quedar lleugerament desconcertades i dubtoses, sobretot quan vàrem llegir el títol de l'encontre: “*Children raised in extremist families*” (“Nins/nines criats a famílies extremistes”). Vàrem alenar, vàrem doblegar com vàrem poder totes aquestes metàfores que deien més del que pretenien, i també totes aquelles categories que ens impedièn veure més enllà, les vàrem ficar a la maleta i, essent conscients de la *mescladissa* que hi dúiem, vàrem emprendre el viatge cap a la reunió.

### El viatge enlloc: cridar en el buit i beure aigua de coco que no fa gust de coco

Arribàrem al lloc de celebració de la reunió. Era una sala d'events a la planta baixa d'un hotel cèntric d'Amsterdam. Tenia un toc rústic i acollidor que et feia sentir com a casa. La trobada era d'un grup reduït de persones (no més d'una vintena), guiat per dos especialistes en dinamització d'events. Entre les participants s'hi trobaven professionals procedents de diversos països europeus (Alemanya, Espanya, França, Grècia i Holanda), concretament especialistes en psicopatologia, agents de la policia, jutges, tècnics dels serveis de protecció a la infància, assessors d'afers socials, un investigador d'un *think-tank*... i nosaltres, com a educadores.

Teníem 8 hores per endavant i semblava una oportunitat fantàstica per dialogar en profunditat. Però aviat vàrem entendre que la línia discursiva ja estava acotada, i que hi havia molts debats que s'havien donat per assumits, ja que allà la qüestió era *quan i com intervenir a les famílies*. Qualsevol pregunta o suggeriment que intentàs anar una mica més *enrere* en el plantejament, més a *l'arrel*, era un crit en el buit que es rebia amb una mirada de condescendència i un silenci que -ràpidament- era trencat amb un canvi de tema. Així va passar quan, a la presentació de l'*estat de la qüestió* a l'Estat espanyol, vàrem mostrar les nostres preocupacions per la falta d'autocrítica per reconèixer la violència estructural<sup>8</sup>; així com per la utilització de l'*amença terrorista* per minvar els drets fonamentals<sup>9</sup>; també sobre la focalització del discurs sobre la radicalització en la població musulmana; i, conseqüentment, vàrem convidar a repensar la problemàtica des de la participació més ampla possible, passant pel reconeixement de la diversitat i la redistribució de recursos.

La *participació* que s'encomanava al professorat era la d'aplicar algunes eines de *detecció de processos de radicalització* i la derivació de determinats casos a les entitats especialitzades (serveis socials, policia...). I la participació que s'esperava dels menors era la d'aportar informació sobre les seves famílies. Un creuament de sospites i delacions que està essent canalitzada també a través de les “*hotlines/helplines*”, línies telefòniques que garanteixen l'anonimat i/o la confidencialitat on es poden compartir certes sospites amb especialistes que són a l'altre costat del telèfon. Recursos com aquests formen part de repertoris de *bones pràctiques* (RAN, 2018) en

- <sup>7</sup> Xarxa per a la Conscienciació sobre la Radicalització: [https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/radicalisation-awareness\\_network\\_en](https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/radicalisation-awareness_network_en)
- <sup>8</sup> Un informe del Consell d'Europa assenyalava que el tracte d'Europa als nins i nines refugiats, que són al voltant d'un terç de les persones que cerquen asil en el continent en els darrers dos anys, farà augmentar el perill de la seva posterior *radicalització* i *criminalitat* (The Guardian, 22/march/2017: <https://www.theguardian.com/world/2017/mar/22/europes-treatment-of-child-refugees-risks-increasing-radicalisation-threat>). Però, ens hauria de preocupar el tracte que reben aquests nins i nines pel que puguin pensar i fer en el futur o pel que senten i necessiten en aquest precís moment?
- <sup>9</sup> S'han reportat milers de casos de persones sancionades en nom de la “*seguretat ciutadana*” i la *lluita contra el terrorisme*, per exercir drets com la llibertat d'expressió o d'informació (Amnistia Internacional, 2017: <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/espana/libertad-de-expresion/>).

l'àmbit europeu, davant la qual cosa caldria que ens demanéssim: *per a qui i per a què són bones les bones pràctiques?* (Sebastiani, 2017).

Ja una mica desanimades, vàrem decidir optar per converses més lleugeres, i així va ser com vàrem arribar a comentar, durant un dels descansos, que el gust del refresc “d'aigua de coco” -que havíem pres en aquella magnífica i abundant cuina a la qual hi teníem accés des de la sala on es feia la reunió- no ens semblava que fes ben bé gust de coco. Un dels dinamitzadors del taller ens va escoltar i va llançar la gran metàfora del dia, que va enlluminar -per a nosaltres- de què anava tot allò: *“perquè faci gust de coco has de creure que és aigua de coco”*. Era això: per creure que la radicalització -i especialment la yihadista- era un dels problemes que feia trontollar Europa, s'havia de fer justament això: creure-ho. I, sense cap mena de dubte, aquell escenari tan confortable, facilitat pel desplegament de diners i recursos posats a disposició des de la Comissió Europea, ens feia veure “cocos” per tot arreu.

### **Desfer la maleta per construir altres metàfores d'allò possible**

Tot allò dit anteriorment no té la intenció de negar que es puguin donar situacions en les quals algunes persones aprofitin la seva influència sobre altres per dur-les a cometre actes violents que, en molts casos, acaben compromentent les seves pròpies vides. Negar això no és el nostre objectiu en aquest article. No obstant, sí que volem advertir sobre una qüestió que també és generalment coneguda: la importància amb la qual anomenem les coses, les metàfores que feim servir i les imatges i emocions que ens evoquen, la manera de construir els discursos, cap a qui adreçam les nostres sospites i cap a qui els nostres consells i protocols, quines violències són hipervisibilitzades (*“Hi ha paraules orfes de diners”*, cantava ZOO en la capçalera d'aquest text) i quines són minimitzades o invisibilitzades (*“... hi ha discursos buits i hi ha silencis suggerents”*)... I, sobretot, en relació a això, ens agradaria abogar des d'aquestes línies per una educació i formació contínues que, des dels seus formats i espais diversos (revistes, ateneus, associacions, cursos institucionals,...) no sols s'ajusti a les demandes canviants del mercat laboral, sinó que mantengui un component crític que -precisament- ens faciliti anar més enllà dels discursos que ens arriben de forma quotidiana.

Com a educadores ens preocupa l'acceptació generalitzada del terme “radical” de forma pejorativa que a més, quan es col·loca com l'adjectiu d'una persona, grup o opinió, automàticament passa al costat d'allò descartable i inviable, ja sigui per “utòpic”, “revolucionari”, “contraproductiu”, “incompatible amb el mercat de valors (bursàtils)”. Estan *domesticant* les nostres maneres d'anomenar allò educatiu, i d'aquesta manera també es limiten les nostres capacitats per imaginar i construir *pedagogies altres*. Ens dol comprovar com aquests “*senyors de tratge i vida allada, casa emmurallada, creadors de ruïna acumulada*”, pretenen situar-se en la neutralitat ideològica, i des d'allà definir què és radical, perillós i -per tant- descartable. No, men-

tre el *dogma neoliberal* es sosté damunt l'exploració quotidiana de milions de persones (Graeber, 2012).

Allò que estan anomenant “*radicalització*” potser s’hauria de dir “*sectarisme*”. Perquè “la sectarització és sempre castradora pel fanatisme que la nodreix. La radicalització, per contra, és sempre creadora, donada la criticitat que l’alimenta” (Freire, 2009: 20). En conseqüència, des d’aquí reivindicam una *educació radical* que promogui la identificació del *pensament abismal dominant* (de Sousa Santos, 2010), el qual divideix la realitat social en dos espais diferenciats: d’aquest costat allò existent i vàlid, de l’altre allò inexistent, perillós o no vàlid. Aquest pensament abismal sofreix quan *subjectes històricament colonitzats* entren a les societats metropolitanes del nord, i generen una *cartografia bruta* per al pensament abismal que “només pot dur pràctiques brutes” (Ibídem: 40). I una pràctica bruta és situar la sospita del sectarisme en la població musulmana que habita als territoris europeus. Una altra és utilitzar aquestes persones com a *cap de turc*, hipervisibilitzant la violència yihadista i fent que s’escampin la por i la desconfiança, per reforçar polítiques de seguretat que blinden les fronteres i estenen la vigilància i la sanció a qualsevol espai de dissidència política. I una altra més és que es pretengui que l’espai educatiu esdevengui un espai de sospita<sup>10</sup>, amb categories on l’exclusió és temuda pel seu potencial radicalitzador<sup>11</sup>, *quan podríem pensar que hauria de ser -si més no- evitable en si mateixa*.

Llançam des d’aquí una invitació a repensar l’educació com un espai polític on ens atrevim a qüestionar els discursos -i les metàfores- que ens venen donades i siguem capaços de construir unes altres. Els ritmes vitals accelerats i la burocratització de l’àrea professionalitzada d’allò educatiu -entre altres coses- impedeixen a vegades que pensem sobre les intencions d’allò que llegim, escoltam, diem i feim. Quan ens descobrim a nosaltres mateixes encaixant a alguna de les persones amb qui treballem en una determinada categoria, potser sigui necessari que ens aturem a fer(nos) preguntes més que a aplicar certes respostes, i podria ser que aquestes preguntes siguin més polièdriques i afinades si les formulam col·lectivament. Per a això ens pot ser útil recordar aquestes paraules de Violeta Núñez amb les que concloem aquest text:

*“En el ámbito social se trata de discursos de superficie: los discursos flotan en una superficie donde todo es más o menos equiparable; no hay profundidad (...) Muchos de los discursos de la pedagogía social no son sino formulaciones del mandato neoliberal: el control poblacional, particularmente de los sectores que se definen como reacios a aceptar el estilo de vida que propone el nuevo orden. En este sentido, el papel de las profesiones sociales deviene clave, dado que no hay otros recursos para realizar ese control (...) por decirlo así, en disciplina social, porque apela a mecanismos de control muy rigurosos que tienen que ver con la política de erradicación de los*

<sup>10</sup> Mireu el reportatge titulat “El protocolo contra la radicalización islamista en las aulas: ¿prevención o estigma?”, publicat a eldiario.es el 3 de maig de 2017: Disponible a: [https://www.eldiario.es/catalunya/educacion/protocolo-radicalizacion-islamista-prevencion-estigma\\_o\\_639736739.html](https://www.eldiario.es/catalunya/educacion/protocolo-radicalizacion-islamista-prevencion-estigma_o_639736739.html)

<sup>11</sup> En el manual dedicat a professionals que treballen en l’àmbit de la joventut i a responsables de polítiques públiques (European Union, 2017), la paraula *marginalisation* apareix devuit vegades, tretze d’elles just abans de potencially radicalisation o violent radicalisation.

derechos del ciudadano. Hemos perdido el estatuto de ciudadanos para ser, por principio, sospechosos de algo. El paradigma de la “seguridad” arrasa con la idea de libertad; hay que demostrar que, efectivamente, no somos sospechosos de eso que se nos está adjudicando (...). En esta sociedad del control la pregunta es ¿qué herramientas son funcionales?” (Violeta Núñez, entrevistada a Hernández, 2011: 190-191).

## Referències bibliogràfiques

- ABRIL, D. (2017). Metàfores per a una educació sentipensant. *Papers de Dènia, 2017 L'any de l'Educació de Persones Adultes a Europa*, 17-26. Disponible en: [https://www.academia.edu/35324194/Met%C3%A0fores\\_per\\_a\\_una\\_educaci%C3%B3\\_sentipensant](https://www.academia.edu/35324194/Met%C3%A0fores_per_a_una_educaci%C3%B3_sentipensant)
- AGUADO ODINA, T. (2017). El enfoque intercultural en Educación. En T. Aguado Odina y P. Mata Benito (coords.). *Educación intercultural*, pp. 17-46. Madrid: UNED.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- EUROPEAN UNION. (2017). *THE CONTRIBUTION OF YOUTH WORK AS WELL AS NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING TO FOSTERING ACTIVE CITIZENSHIP AND PARTICIPATION OF YOUNG PEOPLE IN DIVERSE AND TOLERANT SOCIETIES, preventing marginalisation and radicalisation potentially resulting in violent behaviour. A practical toolbox for youth workers and youth organisations and recommendations to policy makers. Results of the expert group set up under the European Union Work Plan for Youth for 2016-2018*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2766/32369
- FERNÁNDEZ, J. (2011). *En el dominio del tropo. Imaginación figurativa y vida social en España*. Madrid: UNED.
- FREIRE, P. (2009). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- GRAEBER, D. (2012). *En deuda. Una historia alternativa de la economía*. Barcelona: Ariel.
- HERNÁNDEZ, G. E. (2011). Debates educativos desde la Pedagogía Social. Entrevista con Violeta Núñez. *Perfiles educativos*, (23)134, 188-196. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So185-26982011000400012](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-26982011000400012)
- HOLGUÍN, J. (2014). Indicadores transversales en el proceso de radicalización de la segunda generación de inmigrantes de procedencia musulmana en España. *Revista de Derecho UNED*, 15, 293-320. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/RDUNED/article/view/14137>
- IZQUIERDO-MONTERO, A. (2018). Discursos europeos sobre la radicalización violenta de la juventud: reflexiones desde la educación social. *RES, Revista de Educación Social*, 27, 295-310. Disponible en: <http://www.eduso.net/res/27/articulo/>

discursos-europeos-sobre-la-radicalizacion-violenta-de-la-juventud-reflexiones-desde-la-educacion-social.

- JORDÁN, J. (2009). Procesos de radicalización yihadista en España. Análisis sociopolítico en tres niveles. *Revista de Psicología Social*, 24(2), 197-216. Disponible en: <https://www.ugr.es/~jjordan/publicaciones/radicalizacion.pdf>
- LIZCANO, E. (2014). *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- LÓPEZ BARGADOS, A. (2015). ¿A quién señalamos cuando hablamos de radicalización?. *Periódico Diagonal*, 20 de noviembre de 2015, disponible en: <https://www.diagonalperiodico.net/global/28441-quien-senalamos-cuando-hablamos-radicalizacion.html>
- MARTÍN ROJO, L. (1997). El orden social de los discursos. En *Discursos*, 21(22), 1-37.
- MORERAS, J. (2015). Políticas de prevención de la radicalización. *Afkar*, 45, 30-31.
- RAMÍREZ, A. (2016). La construcción del “problema musulmán”: radicalización, islam y pobreza. *Viento Sur*, 144, 21-30. Disponible en: <https://vientosur.info/spip.php?article11076>
- RAN (2018) *PREVENTING RADICALISATION TO TERRORISM AND VIOLENT EXTREMISM. FAMILY SUPPORT*. DISPONIBLE EN: [HTTPS://BIT.LY/2VJ5PKB](https://bit.ly/2VJ5PKB)
- SEBASTIANI, L. (2017). ¿Para quién y para qué son buenas las buenas prácticas? Unión Europea, integración de (in)migrantes y despolitización/tecnificación de las políticas hegemónicas: un estudio de caso. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 36, 39-62. DOI/ [empiria.36.2017.17858](https://doi.org/10.17858/empiria.36.2017.17858)
- TÉLLEZ DELGADO, V. (2018). El “Pacto Antiyihadista” y las estrategias de lucha contra la “radicalización violenta”: implicaciones jurídicas, políticas y sociales. *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, 24, 9-30. DOI: [10.15366/reim2018.24.002](https://doi.org/10.15366/reim2018.24.002)
- VAN DIJK, T. A. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.



Paulo Freire  
INSTITUT  
INSTITUT  
INSTITUT

PORTADA TIENDA

Buscar...



Mi Cuenta



## SENDAS & TRAVESÍAS



PRÁCTICA DE LA  
PRÁCTICA

€ 18,72  
inc. IVA: € 0,72



EL PENSAMIENTO DE LA  
EXPERIENCIA

€ 18,72  
inc. IVA: € 0,72



DAVID Y GOLIAT. LA  
PRIMAVERA DE LAS  
ECONOMÍAS DIVERSAS.

€ 18,72  
inc. IVA: € 0,72



APRENDIENDO CON  
PERSONAS ADULTAS

€ 18,72  
inc. IVA: € 0,72

### COLECCIONES

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

Instituto Paulo Freire de España

Apdo. de correos 76  
46800 Xàtiva

### NUESTRAS WEBS

Instituto Paulo Freire  
Rizoma freireano

Portada Información Legal Protección de Datos

Desarrollo © grupowebmedia



## La pedagogia de l'oprimit, fonament freireà de l'educació popular<sup>1</sup>

Marco Raúl Mejía J. Planeta Paz. Expedició Pedagògica Nacional  
Traducció: Rosa Navarro i Juanma Sanchis



*La història de les idees pedagògiques en aquests últims 40 anys presenta importants marcs teòrics, entre els més significatius està sens dubte, l'obra de Paulo Freire, amb la seua producció per referència, molts educadors, principalment d'Amèrica Llatina, van consolidar un dels paradigmes més rics de la pedagogia contemporània, l'educació popular, la gran contribució del pensament pedagògic llatinoamericà a la pedagogia mundial.*

Moacir Gadotti (2001, p. 3)

*En el fons, allò que el senyor Giddy, citat per Niebuhr, volia era que les masses no pensaren, així com pensen molts actualment, encara que no parlen tan cínicament i obertament contra l'educació popular.*

Paulo Freire (2005, p. 171)

<sup>1</sup> Ponència presentada al X Col·loqui Internacional Paulo Freire 50 anys de la Pedagogia de l'Oprimat. Opressió i alliberament en l'actualitat. Centre Paulo Freire, Recife, 20 al 23 de setembre de 2018. Aquest text ha de ser llegit com a continuïtat de: Mejía, M. R. (2018). *Educação e pedagogias críticas a partir do Sul: cartografias da educação popular*. São Carlos: Pedro & João Editores. Traductors: Mara Angélica Laureano i Nathan Bastos de Souza.

<sup>2</sup> Zambrano, A.; Klaus, A.; López, N.; i Mejía, M. R.: En aqueix sentit, aquest text ha de ser llegit en concordança amb els altres tres que seran editats en aquesta col·lecció, els quals busquen mostrar una mirada des de diferents òptiques de les formes d'organització del pensament educatiu i pedagògic de la modernitat, que en algunes versions es denominen com els paradigmes educatius occidentals (alemany, francès, anglosaxó i llatinoamericà) i que en aquest text es manté la categoria a pesar de les diferències amb elles, buscant construir un diàleg amb la comunitat educativa. En: Zambrano, A. (2015). *Las ciencias de la educación en Francia. Instituciones, movimientos y discursos*. Bogotá: Magisterio.

Aquestes dues citacions vénen amb precisió a recolzar l'horitzó en el qual vull inscriure la meua presentació en aquest seminari d'homenatge i commemoració al llibre clàssic de Paulo Freire, *Pedagogia de l'oprimit*, i des del meu punt de vista tots els altres textos de la seua prolífica obra són desenvolupaments d'aquest, i l'anterior, el de *l'Educació com a pràctica de la llibertat* (Freire, 1969), és un esborrany del primer esmentat.

Per això, tornar a la lectura judiciosa d'ell em permet afirmar, com a educador popular, que aquest és un dels nostres textos clàssics i hui em reafirme que sempre hem de tornar a ell per a determinar la seua il·luminació i la manera com ens dóna les claus dels nostres fonaments per a ser desenvolupats en aquests temps a la llum de les profundes transformacions que ens exigeix en el nostre present comprendre el canvi d'època, els processos de la quarta revolució industrial i les modificacions d'un capitalisme que, en convertir la ciència en força productiva, s'apropia d'ella i constitueix des del treball immaterial la indústria del coneixement i del cos. Així, reestructura els sistemes simbòlics, productius i socials en un món globalitzat.

En el sentit de Gadotti, podem afirmar que Freire i aquest text fan central l'aportació a la pedagogia mundial i col·locant-nos en el discutible camp dels paradigmes, afirmaríem que junt amb una plèiade d'actors del nostre context que s'inicien amb Simón Rodríguez, mestre de l'alliberador Simón Bolívar i molts altres, que durant dos segles han batallat per construir una educació i una pedagogia arrelada en la nostra realitat, i que llegint-la siga capaç de proposar una educació que canvie el món a través de les persones, que formades en la seua concepció, aposten per a transformar-lo.

Podem afirmar que des de mirades diferents es parla de la constitució d'un quart paradigma educatiu i pedagògic en la modernitat occidental, i és el paradigma educatiu llatinoamericà, on els altres serien l'alemany, el francès i el saxó (2015, p. 3)<sup>2</sup>.

La citació de Freire aporta llum al sentit que li dóna quan, per primera vegada, usa el terme d'educació popular, quan recupera un text de Niebuhr (1966), on es presenten objeccions a educar "les classes treballadores dels pobres, seria perjudicial per a la seua moral i felicitat", i associa aquesta posició a allò que pensen molts actualment contra l'educació popular. Aquesta citació mostra com la idea d'educació popular estava ja enunciada i pren lloc junt amb moltes altres col·locades com: "pedagogia alliberadora", "educació emancipadora", "educació d'adults no bancària", "educació problemàtica", "educació com a pràctica de la llibertat".

En aquesta perspectiva, l'educació popular o les diferents enunciacions que fa Freire per a enfrontar les variades formes de l'educació bancària, serà una d'aqueixes dinàmiques que va prendre forma pròpia en el sentit freireà per a construir el projecte polític i social que busca transformar les condicions d'opressió, per a la qual cosa és necessari un procés educatiu crític que comprega el caràcter pedagògic de la re-

volució, entesa aquesta com a “acció cultural” que obri el camí d’aquesta nova educació que s’organitzarà en l’accés al poder.

En la lògica anterior, la disputa per l’orientació dels sentits de l’educació es dona en forma permanent i en tots els escenaris, en tant que ella es fa activa en la praxi i això fa que sempre l’educador treballa amb la inconclusió humana i d’una realitat en permanent esdevenir. En aquest sentit, l’educació per a poder ser ha d’estar sent. Aquesta mirada va generar infinitat d’experiències en múltiples escenaris i de diverses dimensions de cap a cap del continent.

Aquesta varietat d’experiències va permetre decantar en aqueixes pràctiques processos de reflexió que van fer possible trobar uns sentits i significats col·lectius al mateix temps que construïen un acumulat des dels més variats i diversos escenaris, mantenint aquests sentits originaris en una construcció que va exigir mirar en aquell principi dels grups originaris en què “avant és arrere”, i fer un exercici de recerca històrica i de complementarietat d’aquelles fites no freireanes de la seua constitució.

Aquesta ampliació de les recerques teoricopràctiques va permetre comprendre la grandesa de Freire i del seu text *La pedagogia de l’oprimit*, quan servia com a frontissa a una llarga constitució que dotava d’un contingut específic en la societat llatinoamericana de la segona meitat del segle XX i amb un tipus de reflexió que permetia la seua actualització en la seua continuïtat històrica. Aquest retornar a Freire permetia discernir els principis bàsics i que reconeixien en la realitat en canvi de múltiples processos dels oprimits, el seu lloc i raó de ser. Allí va emergir una crítica antidogmàtica que evitava que fóra convertit en un pensament tancat, obrint les línies d’un que fer per a tota la societat i tots els seus àmbits, en tant que la seua concepció li permetia disputar en totes les esferes i nivells les seues apostes de ser humà, societat, cultura, educació, pedagogia, en la manera en què la resultant d’ella eren processos que feien real canviar les persones que col·locaran en el seu horitzó la transformació de la societat.

## **1. Educació popular, una construcció social i cultural des del sud i per a totes les educacions**

L’acumulat decantat va permetre afirmar que l’educació popular és hui una proposta educativa amb un acumulat propi que l’amplia de ser només una acció intencionada en, amb i des dels grups socials populars per a convertir-la en una actuació educativa intencionadament política en la societat per a transformar i proposar alternatives educatives i socials des dels interessos i els projectes històrics dels grups populars. En aquest sentit, és una proposta en i per a tota la societat i per a ser treballada per tots els educadors i totes les educacions en les seues múltiples dinàmiques d’actuació, sempre que en el seu horitzó ètic estiga l’aposta per la transformació de les condicions d’opressió en aquesta societat.

<sup>3</sup> Fanon Frans va nèixer a la colònia francesa de Martinica. Estudià psiquiatria i filosofia. Va participar en les lluites de resistència francesa de la Segona Guerra Mundial. Després es va rebel·lar contra “l’emblanquinament francès”. Escrigué un dels llibres pioners per a mostrar la colonialitat cultural “Piel negra, Máscaras Blancas”. Participa en les lluites d’alliberament a Algèria i altres llocs d’Àfrica. La seua obra “Los condenados de la tierra” és publicada després de la seua mort.

Per això, hui aquesta construcció recupera la tesi moltes vegades plantejada en la *Pedagogia de l’oprimit* i que recupera i reelabora una idea de Fanon<sup>3</sup> que Freire (2005) enuncia així:

*lluïta que només té sentit quan els oprimits, en la recerca per la recuperació de la seua humanitat, que esdevé una forma de crear-la, no se senten idealitzadament opressors dels opressors, ni es transformen, de fet, en opressors dels opressors, sinó en restauradors de la realitat d’ambdós. Ací radica la gran tasca humanista i històrica dels oprimits: alliberar-se a si mateixos i alliberar els opressors (p. 41).*

En aquest sentit és que hem plantejat que l’educació popular és un paradigma iniciari que ha anat consolidant un cos practicoteòric que el dota d’una organització conceptual i metodològica, els indicis principals generadors de pensament del qual serien:

- Uns antecedents històrics que donen forma a la seua proposta
- Un fonament pràctic conceptual que el dota d’un acumulat propi
- Una proposta d’epistemologies de la diversitat i des del sud
- Uns desenvolupaments pedagògics específics
- L’emergència de processos investigadors a partir de la pràctica
- Una recerca identitaria d’estil interdisciplinari des del plurivers

#### *A. Uns antecedents històrics que donen forma a la seua proposta*

És possible reconèixer una visió eurocèntrica de l’educació popular associada a la modernitat i és l’esforç de la reforma de dotar a cada lloc amb un espai de culte i en ell una escola per a aprendre a llegir com a possibilitat de relacionar-se directament amb Déu, fonament del pensament protestant i per a alguns pensadors, de la subjectivitat moderna (Jaramillo, 1998). Aquesta es realitza a través de la lectura del llibre sagrat, la Bíblia, per cada un dels fidels. Aquest ideal transformat es va convertir en l’escola de la Revolució Francesa, pla Condorcet, abril de 1792, del qual sorgeix l’escola única, laica, gratuïta i obligatòria que dona forma a l’educació pública per a homes, no per a dones.

Aquesta educació es convertia en el fonament de la igualtat i la democràcia. Aquesta inclusió i la institucionalització de l’escola serà el denominat “projecte d’educació popular de la Il·lustració” (Càceres, 1964), el qual s’escampa per Amèrica com a ideal i acompanya a molts dels nostres pares fundadors de les naixents repúbliques. Per això, Sarmiento (Argentina) plantejarà que la civilització ens ve pel Riu de la Plata, i la barbàrie els arriba de la Pampa.

De la mateixa manera, Simón Rodríguez dona forma a una proposta diferent que anomenarà d’educació popular en una carta de 1804 dirigida al Consell de Caracas, i que després insistirà que hem de donar-li forma a una educació que ens faça ameri-

cans i no europeus, i anticipant-se en molts anys a les concepcions de la postcolonialitat, afirma: “la saviesa d’Europa i la prosperitat dels Estats Units són dos enemics de la llibertat de pensament a Amèrica Llatina” (Rodríguez, 1975, p. 133). Aquest antecedent no és únic, té continuïtat amb Artigas, Martí i molt diversos exponents que la investigació futura farà emergir. En un seminari recent a L’Havana, mencionaven en aquesta perspectiva històrica a Caballero, Mea, Maceo i altres, en el context cubà.

Al llarg del segle xx, aquest rastre de l’educació popular pren múltiples formes per diferents camins: les universitats populars, les lluites dels grups originaris, els projectes de grups cristians abans de Freire, i per múltiples camins posteriors a ell (Mejía, M. R., 2015).

### *B. Un fonament pràctic conceptual que el dota d’un acumulat propi*

- El seu punt de partida és la realitat i la seua lectura crítica, per a reconèixer els interessos presents en l’actuar i en la producció de la vida material i simbòlica dels diferents actors per a la construcció de nova humanitat des d’una perspectiva de capacitats.
- Implica una opció bàsica de transformació de les condicions que produeixen l’opressió, injustícia, explotació, dominació i exclusió de la societat.
- Exigeix una opció eticopolítica en, des de i per als interessos dels grups exclosos i dominats, per a la pervivència de la mare terra.
- Construeix l’apoderament d’exclosos i desiguals, i propicia la seua participació i organització per a transformar l’actual societat en una més igualitària i que reconega les diferències i la diversitat.
- Construeix mediacions educatives amb una proposta pedagògica basada en processos de negociació cultural, confrontació i diàleg de sabers.
- Considera la cultura dels participants com l’escenari en què es donen les dinàmiques d’intraculturalitat, interculturalitat i transculturalitat dels diferents grups humans i les seues relacions amb la naturalesa.
- Propicia processos d’autoafirmació i construcció de subjectivitats crítiques i rebels.
- Es comprén com un procés, un saber practicoteòric que es construeix des de les resistències i la recerca d’alternatives a les diferents dinàmiques de control en aquestes societats.
- Genera processos de producció de coneixements, sabers i de vida amb sentit per a l’emancipació humana i social.
- Reconeix dimensions diferents en la producció de coneixements i sabers, en coherència amb les particularitats dels actors i les lluites en les quals s’inscriuen.
- Reconstrueix entitats per a fer de les resistències propostes de transformació de la societat.

<sup>4</sup> No desenvolupem ací aquest aspecte perquè aqueix serà el tronc principal d'aquest document, prenent com a principi orientador la *Pedagogia de l'oprimit*.

- La seua aposta per la transformació implica canviar ja la manera de viure en els territoris que habitem i en les organitzacions on militem<sup>4</sup>.

Hui, l'educació popular continua jalonant una construcció que es fa nova cada dia i que, des dels més variats llocs, llig i fa visibles uns troncs comuns que lligen en la diferència i la diversitat amb èmfasis específics en coherència amb els llocs socials des d'on s'enuncia, que al mateix temps que mostra la seua riquesa teoricopràctica i fa visible la vitalitat d'una proposta que no és sinó que està sent, i mostra diferents enfocaments, entrades, com a part de la seua resposta a les realitats (Brandao, 2017; Torres, 2016 i Lázaro, 2016).

### *C. Una proposta d'epistemologies de la diversitat i des del sud*

En el desenvolupament pràctic, l'educació popular se va anar trobant aqueixos mons propis que donaven forma a unes existències d'humans diferents, culturalment diversos en una naturalesa única, on allò humà es reconeix com a part d'ella. Constatar açò va significar reconèixer una història de negació que en descobrir-se permet l'emergència de la diversitat com a fonament de les noves opressions que ampliaven les de classe. Allí, emergeix un sud més enllà del geogràfic com una aposta contextual, epistèmica, política i conceptual.

En aquesta perspectiva, en les dinàmiques d'allò que hem anomenat les rebel·lies del continent, s'han anat generant aqueixos camins conceptuals d'acció i de vida que han permés que aqueixes múltiples expressions socials, culturals, invisibilitzades per les formes "universals" de la investigació i de les ciències socials, s'expressen per a donar veu als relats d'aqueixos mons pluriversos suportats en altres cosmogonies i epistemologies, que a mesura que s'avança en el seu coneixement i es visibilitzen els seus procediments i sentits amb resultats i valor en els seus contextos, ens permeten acostar-nos a reconèixer altres formes de ciència i la necessitat de la seua pluralització per a donar compte d'aqueixes altres formes de saber i conèixer que possibiliten l'emergència d'altres cosmogonies, coneixements, epistemologies, diferents de les de la ciència clàssica (Kusch, 2000).

Els territoris són constituïts en els seus múltiples aspectes, no sols per les narratives del poder sinó també per les dels seus habitants, els quals la viuen, l'expliquen i la transformen des de les seues comprensions, que la majoria de les vegades són diferents de les de l'acadèmia clàssica, quan són les seues lluites i resistències les que atorguen sentits i identitats. En aquesta perspectiva, la idea de praxi que reelabora des d'aqueix sentit comú i dels sabers no acadèmics, li serviran com a horitzó de ruptura epistemològica que el portarà a la formulació que, si mirem la vida de la gent, és possible distanciar-se del positivisme com a única manera d'explicar-la (Fals-Borda, 1981).

#### D. Desenvolupaments pedagògics específics

Els antecedents històrics de l'educació popular mostren amb claredat que una particularitat del seu desenvolupament és que, fruit dels reptes de les especificitats contextuals, 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 d'elles 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 massivitat i noves tecnologies.

En aqueix sentit, el diàleg de sabers freireà va ser reelaborat des de la confrontació de sabers i la negociació cultural com ens les mostra Ghiso (2015), en dir: “quan parlem de diàleg de sabers no estem proposant una pràctica romàntica o populista, estem plantejant una ecologia, una dinàmica en què els sabers i coneixements han de ser recuperats, desconstruïts, resignificats i recreats sense ingenuïtat” (p. 32).

És molt visible aqueix pas de la intraculturalitat propiciada pel diàleg de sabers a la interculturalitat, dinamitzada per la confrontació de sabers en el moment en què allò 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 negació, construint exclusions sobre altres epistemologies que no responen a la seua universalitat, generant allò que alguns han denominat “epistemicidis” (Santos, B., 2009).

Com diu Ghiso (2015),

*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 formes 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 historicoculturals, aplicacions tecnològiques i innovacions, noves institucionalitats, altres lògiques del coneixement, múltiples formes d'expressar el coneixement, diferents opcions eticopolítiques, múltiples processos de socialització i divulgació del coneixement, el coneixement, les seues aplicacions, accions col·lectives i comunitàries informades (pp. 34-35).*

<sup>5</sup> Brandao, C.; Berlanga, B.; Mejía, M. R.; Rodríguez, M.; i Suárez, D. Epistemologías y metodologías emergentes en investigación des del sur. De próxima aparición en la colección Pensamiento Disruptivo. Bogotá. Edicions Desde abajo. Murillo, E. (2017). Oralidad y sentidos de la formación de Maestros en la Universidad Tecnológica del Choco. Medellín, Colòmbia: La Carreta Social.

### E. *L'emergència de processos investigadors a partir de la pràctica*

Un dels elements més importants de la proposta de l'educació popular va ser quan, en donar-li lloc a la diferència, la diversitat i en enfrontar les opressions en els territoris, es va veure abocada a dissenyar processos concrets per a donar veu als actors i a les dinàmiques silenciades, permetent les seues emergències com a processos no sols de lluites pels seus drets o resistències, sinó visibilitzant formes de reexistència que, al mateix temps que va dignificar, va permetre construir identitats des d'aqueixa intraculturalitat com a punt de partida de la seua pedagogia.

Aquestes dinàmiques van exigir, en el sentit freireà, reconèixer que “la investigació de la temàtica, repetim, embolica la investigació del propi pensar del poble. Pensar que no es dona fora dels homes, ni en un sol home només, ni en el buit, sinó entre els homes i entre els homes referits a la realitat” (Freire, 2005, p. 135). Aquest poder anar al que és concret de la vida de les persones, com el lloc on es concreten les relacions socials, on es cristal·litzen les múltiples determinacions, fent que la pràctica es convertisca en un lloc epistemològic que ha de ser investigat.

Per a resoldre aquest assumpte, es proposa la Investigació-Acció Participant com a ruta per a veure de quina manera els grups populars no academitzats organitzen un coneixement des del seu quefer, mostrant com aqueix saber que a vegades és desdenyat com a folklore, té la seua pròpia racionalitat i la seua pròpia estructura de causalitat. En aquest sentit, tindrà validesa científica encara que estiga per fora de l'edifici formal de la ciència clàssica (Fals-Borda, 1981).

La sistematització (Jara, 2014), com a proposta, s'ha convertit en el suport d'un doble exercici de resistència i reexistència, en tant que buscar allò que s'ha subjugat en l'esfera del coneixement li exigeix donar compte també de la manera en què ho és en l'esfera cultural i social, i les performativitats del normal i anormal en occident. Això permet desvelar les opressions que s'oculten en els rangs no sols de la classe, sinó també l'ètnia, el gènere, la sexualitat, les edats, les discapacitats, les religions, d'una lògica que llegint des de l'universal fa d'ella una altra forma de submissió a la diferència que comporta profunds camins d'iniquitat i que la investigació, lligada als processos de lluita constituïran en un nou espai, on es fan possibles camins alternatius en els seus múltiples aspectes (Barragán i Torres, 2017).

De la mateixa manera, es van anar prenent altres experiències d'investigació que feien el seu èmfasi en les epistemologies de la pràctica i que s'havien desenvolupat en altres àmbits crítics de les diferents ciències, i de vegades, fent exercicis d'endogenització d'elles. Allí trobem: la investigació del llenguatge oral, les etnometodologies i les narratives, les reautories, les quals van potenciar i van desenvolupar l'educació popular a nous nivells teòric pràctics.<sup>5</sup>

## F. Una recerca identitària d'estil interdisciplinari des del plurivers

El camí per reflatar la problemàtica de l'educació popular en aquest temps d'influència freireana, va anar tenint lloc de manera paral·lela a les emergències d'altres interpretacions i explicacions que intentaven donar compte des dels nostres contextos, d'elements que també en múltiples disciplines tenien una mirada eurocèntrica del món, la qual va ser interpel·lada permetent emergir uns continguts propis d'elles en aquestes llocs. Això va significar no sols diferències i explicacions diverses, sinó també confrontacions i desqualificacions a aquesta manera d'explicar i comprendre al món.

La Unesco organitza en 1993 una comissió per a pensar l'educació i la cultura en un món globalitzat, i en 1996 publica el seu document fixant el nord d'allò que es denominarà els quatre aprenentatges bàsics: aprendre a conèixer, aprendre a ser, aprendre a fer i aprendre a viure, convertint aquest text en una espècie de Bíblia del capitalisme globalitzat que s'estudia per tot el món de l'acadèmia, com el fonament "tècnic" i d'objectius de l'educació d'aquest temps (Delors, 1996).

També aquestes concepcions van trobar en el món posicions que la van discutir. Recorde un esdeveniment on invitats llatinoamericans per a retroalimentar el text, la majoria veníem de l'educació popular, i el P. Cardenal, ex-primer ministre d'educació de Nicaragua va presentar a la plenària la nostra posició sobre el document i mostràvem com aqueixos quatre aprenentatges del dit informe eren una visió de formació d'un ser humà molt euro-nord-americà. Col·locàvem críticament la necessitat d'ubicar quatre aprenentatges necessaris en un continent com el nostre: aprendre a gaudir i ser feliç, aprendre a emprendre, aprendre a qüestionar i criticar en la diversitat, i aprendre a transformar.

Podríem afirmar que aqueixes altres maneres d'explicar van significar una rebel·lia en l'orde del saber, del coneixement, les epistemologies, les metodologies de les formes universals en les formes de produir la vida i la cultura, donant lloc a plantejaments que mostraven altres mapes per a explicar aquestes noves realitats, que havien de legitimar-se en el debat amb els coneixements dominants en les esferes acadèmiques i de la institucionalitat científica (Dimensió Educativa, 2017).

Aquests múltiples desenvolupaments van permetre construir una sèrie de sinèrgies, on es trobaven rizomàticament, la teologia de l'alliberament, la comunicació popular, la filosofia de l'alliberament, el teatre de l'oprimit, la psicologia social llatinoamericana, la teoria de la dependència, el desenvolupament a escala humana, el realisme màgic, el marxisme indoamericà, la investigació-acció participant, l'ètica de la terra, el bon viure/viure bé, la colonialitat del saber i del coneixement, i moltes altres. El seu encreuament va anar generant concepcions i pràctiques que van tocar i van permetre construir altres maneres de les presències de les forces de les reexistències que van prendre forma conceptual i acadèmica.

Aquestes múltiples expressions van aconseguir obrir un ampli camp que ha introduït discussions i elaboracions pròpies a les quals, de la mateixa manera, se'ls va anar exigint un cert rigor en el tractament dels seus assumptes, la qual cosa va permetre reconèixer que aqueixes rebel·lies no sols ocorrien al mateix temps en diversos territoris, si no que havien sigut desenvolupades des de temps arrere i que tenien antecedents que havien de ser buscats en les lluites populars del passat i en grups intel·lectuals que van acompanyar aqueixes lluites i recerques en suport constant d'elles, i plantejaments que van començar a sostindre l'existència de camps propis (Cabaluz, 2016).

Dos casos emblemàtics a nivell de moviment, precedent important de l'educació pròpia, és l'experiència de Warisata a Bolívia (Pérez, 1985), i a nivell de sabers i coneixements populars, les elaboracions de Rodolfo Kush, i molts altres casos que serien llargs de mencionar, els quals van obrir portes i van permetre veure la necessitat de la trobada del plurivers per a construir el comú en els encreuaments que, en cada època, la història obri als camins de transformació.

Com podem veure en aquesta ajustada síntesi, l'educació popular com a expressió centenària de rebel·lia enfront del patró eurocèntric, ha construït unes dinàmiques movimentistes en el continent americà amb incidència en altres llocs. Per exemple, els instituts Paulo Freire d'Europa i Amèrica del nord, que s'agermanen amb organitzacions i moviments a nivell mundial, busquen transformar la societat per a fer real que una altra educació i altres mons són possibles.

En aqueix sentit, l'educació popular en la seua constitució ha anat generant un cos teoricopràctic que abriga en el seu interior diferents actors i les seues concepcions, visibilitzant l'amplitud de la seua comprensió i la varietat de comprensions que sobre ella es donen per les particularitats en què estan els actors, així com les seues propostes sobre l'emancipació social, com pot veure's en el text de Zibechi (2017).

## **2. Fonaments freireans de l'acumulat desenvolupat per l'educació popular**

En el desenvolupament de l'educació popular, sempre s'ha donat una tensió en què es busca que les seues dinàmiques i pràctiques socials guarden, en qualsevol lloc, coherència amb els seus principis i d'aqueix nucli bàsic freireà. En aquest sentit, en les pàgines que segueixen prenem un dels aspectes de l'educació popular assenyalat abans com aqueixa construcció social i cultural des del sud i per a totes les educacions, per a mostrar, a partir de la *Pedagogia de l'oprimit*, com aqueix llibre es converteix en pedra i fonament del procés pràctic conceptual que el dota d'un acumulat propi, fent d'ell un dels clàssics a què cal tornar per a interrogar els sentits amb els quals hui es continua construint l'educació popular.

### *El seu punt de partida és la realitat*

- En Simón Rodríguez: que ens faça americans i no europeus
- En Freire (2005):

*el punt de partida del dit moviment radica en els homes mateixos. No obstant això, com no hi ha homes sense món, sense realitat, el moviment parteix de les relacions home-món. D'ací que aquest punt de partida estiga sempre en els homes, en el seu ací, en el seu ara, que constitueixen la situació en què es troben, ara immersos, ara emersos, ara inserits (p. 98).*

Aquest principi, que significarà l'empremta de l'educació popular, com a punt de partida, quan col·loca la realitat allí i fa explícit que no hi ha món sense homes (després s'autocriticarà del llenguatge), aquests sempre estaran travessats per les particulars condicions dels seus mons, que es converteixen en els escenaris d'actuació dels actors, on ocorre la seua opressió i el seu alliberament, un ací i un ara que es fa central per a l'acció humana transformadora. Confronta l'educació clàssica desvelant-la com a educació bancària, i per a poder fer-ho, la lectura de la realitat ens assenyalava que no hi ha text sense context, siga tant de l'acumulat del coneixement en la seua versió de textos escrits, com en l'exercici quotidià d'habitar el món.

En tot acte educatiu emergeix una realitat que ha de ser explicitada en el llenguatge dels actors que la viuen i des dels interessos de qui l'enuncia, sent conscient que la realitat en ser explicitada pren i fa possibles moltes explicacions, ja que ella és enunciativa en el llenguatge de l'enunciador i des dels sentits que atorga a l'acció humana qui l'enuncia. Per això, serà tan crític en aquesta mateixa hora dels lideratges revolucionaris, assenyalant que el diàleg no és un eslògan, en quant “no pot admetre que només ell sap i que només ell pot saber”, donant forma a través del diàleg de sabers a la construcció de realitats de diferents tipus.

M'atreveria a afirmar que la interculturalitat enunciativa en la manera de proposar el diàleg i en la manera com crida l'atenció a allò que Freire denomina “els lideratges d'esquerra”, mostrant-nos que en aqueixa separació poble-dirigents polítics és necessari reconèixer aquesta diferència i diversitat humana i política, ja que per l'avantguardisme es pot homogeneïtzar fent que aqueixes diferències es dissolguen i acaben administrant els grups i el divers per al control de persones i projectes.

Aquests assenyalaments anteriors podríem enunciar-los en llenguatge del nostre temps com la construcció d'una interculturalitat funcional al projecte modern dels de les idees clares i diferents d'esquerra, centrades en una visió antropocèntrica, racionalista i patriarcal que converteix els oprimits en subjectes passius que han de seguir aquestes “conclusions prescriptives” dels que tenen la claredat del projecte.

És tan potent la seua mirada de realitat en la *Pedagogia de l'oprimit*, que ens parla de Ciència i tecnologia com una força que està present en els projectes d'opres-

sors i revolucionaris. Per a ell “la ciència en els primers es troba al servei de la reïficació, i en el segon, al servei de la humanització”, la qual cosa ens traça una línia de pensament on la realitat dels nostres dies li assenyala a l’educador popular en la seua anàlisi les noves realitats de profunds canvis epocals, on la ciència s’ha fet força productiva fonamental.

El fet assenyalat és fonamental per a comprendre la quarta revolució industrial que, més enllà dels fenòmens visibles d’indústria cultural de masses, té expressions en la realitat virtual, el *big data*, l’Internet de les coses, la computació del núvol, la simulació i que ens porta a una reconfiguració d’un capitalisme amb base cognitiva, que transforma profundament les formes del treball i del consum. En l’esfera de l’educatiu busca l’homogeneïtzació a través de la proposta de la Comissió de Qualitat de l’Educació dels Estats Units de 1983, que organitza una proposta per a respondre a les exigències de l’informe “Una nació en risc”, i a la construcció d’una educació per a la globalització.

Com veiem, la vigència i permanència de l’educació popular en el futur estarà lligada a la comprensió d’aquestes noves realitats d’un món que canvia i en què, al seu torn, el capital es reconfigura, modificant les seues formes de control i poder, la qual cosa exigirà als educadors populars les habilitats per a comprendre, qüestionar i proposar camins diferents que siguen capaços de donar-li unitat en un projecte transformador a la tensió entre tradició i modificacions epocals.

Per això, podríem enunciar aquest primer element de l’acumulat, com:

- El seu punt de partida és la realitat i la seua lectura crítica, per a reconèixer els interessos presents en l’actuar i en la producció de la vida material i simbòlica dels diferents actors per a la construcció d’una nova humanitat des d’una perspectiva de capacitats.

#### *Opció de transformació*

- (...)privada la paraula de la seua dimensió activa, se sacrifica també automàticament la reflexió, transformant-se en xarrameca, en mer verbalisme. Per això, alienada i alienant. És una paraula buida de la qual no es pot esperar la denúncia del món, atés que no hi ha denúncia veritable sense compromís de transformació, ni compromís sense acció (Freire, 2005, p. 106).

En coherència amb el seu plantejament, i amb una proposta des de l’exercici educatiu per a transformar la societat, la qual es realitza en un aprenentatge que permet la presa de consciència de la realitat, on s’accepta que l’exercici educatiu per si sol no farà la transformació, però si aquest es realitza des d’una perspectiva alliberadora, formarà les persones que encaminaran la seua vida per a buscar els canvis necessaris

en la societat com un projecte major de nova humanitat que acompanyarà el pensament freireà en aquest llibre i al llarg de tota la seua obra.

Aquest gir politicopedagògic trenca tot el pensament maximalista que deixava les tasques de construir una nova educació com a posteriors a qualsevol triomf revolucionari que garantira la presa del poder. Freire fa un gir de perspectiva en el sentit que el poder es construeix en el dia a dia, i si és educador, la pedagogia s'ha de traure del pur marc instrumental per a fer possible la seua importància en la quotidianitat de la vida dels que aposten per la transformació, fent visible que, en l'educació, discurs que no es faça concret en el procés mateix del metodològic, és una teoria general sobre el canvi.

Per això plantejarà la separació entre “el pensar ingenu”, que s'acomoda a allò que li proposen, i el “pensar crític”, que genera “la permanent transformació de la realitat”. Ací emergeix també aqueix sentit de la transformació en l'acció quotidiana, tan pròpia de la pedagogia crítica freireana, quan és aquest estar sent en el món el que emmarca en cada moment trencar i superar la contradicció educador/a-educand/a, preguntant-se al voltant de què i sobre què es va a dialogar, i a diferència de l'educador bancari que es pregunta pel “programa sobre el qual dissertarà”.

El sentit transformador de la pràctica educativa freireana es dona no sols en la claredat del discurs que s'enuncia, sinó en la pràctica educativa i pedagògica que fa possible que la crítica i les modificacions prenguen forma d'acord amb les accions en què estan inserits els subjectes. Aqueix exercici permet l'emergència d'altres formes de poder i de saber, diferents dels de les estructures clàssiques de l'educació, emmarcades en les lògiques de les disciplines i les seues formes de conèixer.

En el desenvolupament de l'educació popular i la seua perspectiva crítica ha anat prenent forma un plantejament que, en aprofundir en aqueixos sentits transformadors de la seua pràctica educativa, li permet donar compte que els sentits de les educacions en occident, en el seu enteniment com universals, són part de la prolongació de l'exclusió i de la negació de la diversitat. Per això, l'educació popular converteix tots els escenaris educatius en espais que han de ser transformats. Per tant, en disputa dels diferents fins i sentits que donen al fet educatiu els interessos dels participants.

Compartir aqueixes múltiples cares de les transformacions implica actualitzar la manera com el projecte de control capitalista exerceix el seu poder en escenaris micro, constituïts per l'actuació quotidiana dels subjectes i que donen forma al món local; escenari mitjà, que estableix la relació entre el local, les regions i els territoris, formant comunitats; i el macro, que estableix un camp de l'interregional, el nacional, l'internacional i el global, i tots ells com a àmbits d'actuació per a l'educador popular. A més, reconeix que el capital ha construït el seu projecte a través de les homogeneïtzacions que en aquest temps prenen forma en les noves maneres de construir la vida, la societat, la producció i les resistències en l'acció quotidiana de les persones.

<sup>6</sup> Pot consultar-se en *Informes y documentos. Estados Unidos. Una nación en peligro: el imperativo de una reforma educativa (I)*. Disponible en <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulore278/re2780800504.pdf?documentId=0901e72b813c3085>

En aquest sentit, no podem oblidar per a mantindre l'horitzó emancipador, com el capitalisme occidental també està en permanent reconfiguració. Hem de recordar com aquest nou escenari s'ha constituït en el llarg camí de la modernitat des d'unes homogeneïtzacions que li han permès construir un relat únic del món (patriarcal, monocultural, racista i desigual i de superioritat sobre la naturalesa).

La primera homogeneïtzació sobre la qual es produeix aqueixa acumulació del capital és la biòtica que, en construir el predomini d'allò humà sobre la naturalesa i un sistema d'objectivació d'ella, 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 s'adona d'un món integral i una unitat entre allò humà i la naturalesa a ser recuperada en qualsevol projecte que s'intente construir.

La segona homogeneïtzació, la cultural, ha permès 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 des d'una visió de ciència sota una sola epistemologia que, a la vegada, permet l'organització de la societat entre desenvolupament i subdesenvolupament, modern i premodern, capitalista-precapitalista, coneixement, científicoconeixements particulars o sabers. A aquesta mirada des dels sectors crítics i des de l'educació popular s'ha anat fent visible la manera com emergeix un Sud, que dona lloc a la diversitat, la diferència, en un món on les desigualtats són construïdes per aquesta homogeneïtzació que nega el divers i el diferent i es fa 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 del STEM (acrònim de Science, Technology, Engineering, Mathematics o ciència, tecnologia, enginyeria i matemàtiques per les seues sigles en anglés, així com la lectura i escriptura d'elles), fruit de l'informe "Una nació en risc"<sup>6</sup>.

La universalització d'aquesta proposta es dona a través dels organismes multilaterals, per a la qual cosa es construeixen uns estàndards i competències de referència universal per a viure en aquest món orientat a humans la finalitat dels quals és la producció i on la indústria del coneixement inicia un control sobre l'educació, manifesta en la manera com construeixen els referents dels seus sistemes de qualitat i d'avaluació. Allí l'educació popular, a mesura que consolida el seu acumulat, desenvolupa propostes que permeten recuperar la diversitat, treballant un projecte integral d'allò humà des de les capacitats i les habilitats i desenvolupa metodologies que facen possible l'expressió d'aqueixa diversitat.

- Implica una opció bàsica de transformació de les condicions que produeixen la injustícia, explotació, dominació i exclusió de la societat.

### *Ètic – polític*

- (...)si el lideratge revolucionari nega a les masses el pensament crític, es restringeix a si mateix en el seu pensament o almenys en el fet de pensar correctament. Així, el lideratge no pot pensar sense les masses, ni per a elles, sinó amb elles (Freire, 2005, p. 170).

En l'obra de Freire, de múltiples maneres, la idea d'una humanitat digna la creua, i per a això la pregunta persistent és com aqueixa vida es fa plena i per a ell això no s'aconsegueix mentre els oprimits no puguin expressar el món, mentre no deixen de ser sotmesos necròfilament, mentre en aqueix procés no es transformen i es convertisquen en “sers per a si”. Totes aquestes lluites per eixir de les condicions que deshumanitzen fan per a Freire necessari un horitzó ètic, que es concreta en el polític i la seua forma educativa és la concepció bancària “la qual transforma els educands en recipients, en objectes”.

Aquesta alerta de la manera com es produeix la deshumanització a través de l'educació en aquesta societat, quan insisteix en la crida als lideratges revolucionaris perquè no neguen la praxi dels oprimits, ja que també “es pot aspirar a la revolució com un simple mitjà de dominació”; per tant, el sentit profund de l'ètica serà instaurar la condició humana per a tots els habitants del món, la qual cosa apunta a una utopia amb una particularitat, és que requerirà dels que es comprometen per a evitar que l'opressió s'instal·le en qualsevol projecte de transformació.

L'assumpte que l'ètic de l'educació popular està en profunda relació amb el polític, té a veure amb la forma de ciutadania que s'interessa per realitzar en la societat no sols el millor per a si, sinó políticament el més just per a tots, en coherència amb l'aposta que participem d'unes capacitats comunes que poden ser realitzades plenament. Per això, en el sentit freireà, en llegir el món des dels interessos dels grups exclosos i dominats s'intenta instaurar a través de les accions en què participen els educadors populars, processos i dinàmiques polítiques que garantisquen que aqueix pensament, com a projecte, es pugui realitzar en una comprensió de l'educació i la pedagogia des d'una pertinència d'aquestes últimes que les converteix en fets i actuacions polítiques.

Serveix tindre en compte que els sectors populars no són homogenis, i que, si bé moltes persones busquen la supervivència per les vies de l'economia informal, hi ha altres que s'organitzen per vies de la delinqüència. El treball amb els grups poblacionals ha de considerar imprescindible abordar els temes de l'ètic i el polític, així com l'autoregulació en la construcció de relacions de poder que no busquen el sotmetiment

de les voluntats als interessos particulars d'una persona o un grup, sacrificant els interessos col·lectius i comunitaris. Això ha exigit la necessitat que els grups organitzats construïssin dinàmiques específiques per a neutralitzar aquestes tendències.

En aqueix sentit, la deshumanització en els seus múltiples vessants ha de ser debellada en l'exercici educatiu en les múltiples formes que ella pren, fent que l'opressió construïska dinàmiques pròpies quan es treballa qualsevol fet educatiu. De la mateixa manera, exigeix enfrontar les estructures socials que deshumanitzen a través d'aqueixes formes del poder existents en el coneixement, la naturalesa, l'autoritat, el desig, en mirades racials, de gènere, de narratives eurocèntriques que neguen i desvaloren tradicions, històries, cosmogonies, epistemologies, per això la lectura crítica del món propiciada per l'educació popular busca reconèixer i desvelar els mètodes i dispositius a través dels quals es constitueix aqueixa opressió que nega allò humà.

Per a això, com a assumpte ètic polític central es planteja un desaprenentatge d'imaginari, dispositius, mètodes, teories, mapes, això requerirà des d'una perspectiva educativa, la construcció d'altres sistemes de mediacions. En els últims temps, ha anat generant una sensibilitat sobre els aprenentatges no tradicionals, la qual cosa ha implicat una relació que origina problemes amb els assumptes referents a la naturalesa i a la condició femenina.

A mesura que els diversos processos d'educació popular ens van anar acostant a formes de coneixements i sabers més intraculturals, van emergir organitzacions i explicacions del món no reconegudes. En col·locar-les en el seu horitzó històric estan en les fonts de l'Abya Yala que ens assenyalava una unitat d'allò humà i la naturalesa que s'havia trencat en l'explicació euro-nord-americana del món i que s'havia escampat com a forma universal a través dels sistemes culturals de socialització i educatius (Leyva, Alonso i altres, 2015).

Trobem amb el Bon Viure/Viure Bé en les comunitats actuals dels grups originaris, claus que no sols van donar compte que la separació subjecte-objecte era artificial, sinó que el determinisme comportava un alt component de dominació, el qual en els seus resultats pràctics era possible veure en les conseqüències ambientals que vivia el planeta i en les nostres realitats apareixia una desintegració de l'harmonia de la naturalesa i per via de les seues pràctiques, la negació de la diversitat com a riquesa, a més que aqueix control s'exercia des d'una visió antropocèntrica i patriarcal del coneixement.

Els sabers i els llocs de la dona en aqueixa cura i unitat amb la naturalesa que havien viscut per segles, també es trencava amb l'arribada d'un coneixement que, suportat en el pensament d'orde racional i abstracte, mesurable, verificable i quantificat, negava les altres formes de conèixer des de l'emoció, des del volitiu, la intuïció; els processos de sistematització van mostrar una integrabilitat que no exclou el racio-

nal però sí que invita a recompondre aqueixa unitat del coneixement humà en el sentit que tota enunciació conté les altres que han sigut mutilades per a donar forma a aqueixa única forma de conèixer.

Aquests apropaments crítics van anar també construint múltiples emergències d'explicacions que cada vegada dotaven de major identitat i contingut als processos culturals dels sabers, dels coneixements i les savieses, donant forma al propi com a expressió d'una tradició mil·lenària, per moments negada i ocultada i que començava a mostrar-se com un altre aspecte on prenia forma la dominació capitalista en el seu projecte d'homogeneïtzació biòtica i cultural, amb un relat universal per damunt de cultures i territoris, fent d'ell l'únic que va començar a prendre formes en les nostres realitats com un exercici de colonialitat a través del qual es controlaven ments, cossos i desitjos que acaba sent part de la construcció subjectiva dels que hem sigut educats en la institucionalitat escolar que intenta construir la tercera homogeneïtzació del capitalisme, la dels processos educatius i escolars.

La profunditat d'aquests qüestionaments va portar també a mirar críticament la visió de l'ètica i la política ja que a l'estar centrades sobre l'antropocentrisme negaven la unitat del món i de la naturalesa, que s'havia trencat en la visió euroamericana del món i que havia pres forma en les dinàmiques de la universalitat del coneixement a través dels sistemes de socialització en què havíem sigut formats. L'emergència del Bon Viure/Viure Bé dels grups originaris que desvelen com la separació subjecte-objecte era artificial i corresponia a formes del poder de l'època amb accentuades característiques patriarcal.

La mirada patriarcal per un llarg període de la modernitat ha sigut del predomini del racional, l'abstracte, el mesurable, i quantificable, portant a una pèrdua de les maneres de com els llocs de la dona han de ser restaurats en la constitució d'una condició humana, on totes i tots som part de la naturalesa. Allí, es requereix un exercici d'harmonització que ens porte a pràctiques educatives més integrals i a una visió del món amb un horitzó ètic més biòtic.

- Exigeix una opció eticopolítica en, des de i per als interessos dels grups exclosos i dominats, per a la pervivència de la mare terra.

### *Apoderament i organització*

- *I per quina raó no sucumbeixen les elits dominants al no pensar amb les masses? Exactament perquè aquestes són el seu contrari antagònic, la seua "raó". En l'afirmació de Hegel que ja vam citar. Pensar amb les masses equivaldria a la superació de les seues contradiccions. Pensar amb elles equivaldria al final de la seua dominació (Freire, 2005, p. 170).*

De les paradoxes del pensament freireà és la manera com fa viva en la societat la tensió oprimint-opressor, i com sobre ella funda tota la seua teoria de l'educació allibe-

radora i popular que ens proposa, i que a pesar de buscar restaurar la condició humana troba en aqueix antagonisme molts dels problemes de la societat. En aquest sentit, planteja que el projecte de poder opressor busca “evitar que les masses pensen, és a dir: no pensar amb elles”.

Aqueix reconeixement fa necessari que l’acció educativa no és l’exercici de l’individu i les persones, sinó la capacitat de tornar acció col·lectiva les propostes que sorgeixen de les seues dinàmiques i en ser vist en els territoris fa possible que els participants de processos, projectes, activitats, que compartisquen el sentir de l’educació popular, tinguen com a principi la perspectiva eticopolítica, la qual cosa ha de materialitzar-se en accions que en transformar les seues pràctiques, les seues localitats, els porte a constituir dinàmiques on troben respostes organitzatives com a formes de comunitat de transformació.

En aquest sentit, la freireana no és una educació pel pur desig de conèixer o saber més, sinó que obri dinàmiques que, al mateix temps que li permeten qualificar la seua manera per a estar en el món, el fa corresponsable del seu destí i de garantir un món sota altres condicions. Per això, l’educació popular en els seus començaments va assumir que qui participara en les seues activitats havia de vincular-se i articular-se en els moviments socials existents. L’esdevenir i l’ampliació de l’educació popular li va permetre anar trobant com els subjectes que participaven en els processos tenien múltiples interessos i sentits per a les seues vides, i en reconèixer-se críticament en les seues realitats van anar apareixent perfils molt variats d’ells, la qual cosa va fer necessari dur a terme elaboracions per a construir una filigrana dels tipus i maneres de l’apoderament que també es manifestaven en una diversitat de camins metodològics amb conseqüències organitzatives del més variat tenor. Això dóna lloc a reconèixer l’existència d’àmbits diferents que marquen, a més, diverses formes d’apoderament i articulació.

En aquesta perspectiva ha constituït –o està en via de constituir-los– set àmbits, en els quals realitza transformacions i construeix subjectivitats rebels i emancipades, com a llocs d’actuació:

- a. *Àmbits d’individuació.* Hi ha processos de transformació que parteixen de i construeixen subjectivitats en la constitució de subjectes que es reconeixen a si mateixos com a sers socials i forgen la seua identitat a partir de processos d’elaboració de si mateixos. Un exemple d’açò podrien ser les formes del treball amb grups ètnics, de gènere, de masculinitats, de reconèixer per actors el seu camp de pràctica i d’actuació quotidiana, molt basat en la intraculturalitat.
- b. *Àmbits de socialització.* Són els referents a pràctiques d’educadors populars que construeixen i treballen processos i institucions com la família, l’escola, constituint una reorganització de rols, procediments i pràctiques. Allí es donen di-

nàmiques d'interacció específica, aconseguint consolidar relacions socials transformades en els diferents rols que es presenten en aqueixos diferents espais.

- c. *Àmbits de vinculació a allò públic.* La negociació cultural ací es constitueix perquè els subjectes de les pràctiques orientades en la perspectiva d'educació popular decidisquen convertir-se en actors que porten els seus interessos col·lectius per a ser disputats en el públic, reconeixent-lo com un escenari en construcció. Requereix un exercici de discerniment i edificació de l'autonomia per part dels que el realitzen, i, en aqueix sentit, l'educació popular ajuda a construir-lo com a aposta dels subjectes que s'estan convertint en actors.
- d. *Àmbits de vinculació a moviments i formes organitzades.* Allò públic porta aparellada amb si la necessitat de trobar els grups des dels quals es teixeixen aquests imaginaris col·lectius que donen forma als seus interessos i a la manera de vida de les comunitats; les polítiques d'actuació, com a llocs on els somnis col·lectius es funden per a concretar l'aposta de transformació de les seues condicions immediates i de la construcció d'altres mons possibles.
- e. *Àmbits de construcció de processos de governabilitat.* Conscients que el poder dels grups populars es construeix i s'aconsegueix després de recórrer múltiples camins, els educadors populars decideixen des del seu acumulat, i guiats pels seus principis, participar en formes de govern que permeten la implementació de les propostes específiques, on allò públic popular busca ser col·locat com a aposta de la societat, en un particular exercici de la política en territoris específics, reconeixent que s'està en el govern i no en el poder, la qual cosa li exigeix no perdre el nexa amb el moviment que va crear aqueixa nova condició.
- f. *L'àmbit de la massivitat.* Una de les característiques de les noves realitats propiciades per les transformacions epocals en marxa i l'emergència dels llenguatges digitals és la configuració d'un espai massiu, que al seu torn ha generat una sèrie de xarxes socials i un camp virtual on actuen infinitat d'actors. També l'educador popular reconeix aquest com un espai de la seua actuació i elabora propostes metodològiques en coherència amb les seues apostes pedagògiques per a constituir allí, des dels seus desenvolupaments i acumulats, un camp d'actuació i de disputa de significats i del seu projecte de transformació de la societat.
- g. *L'àmbit tecnològic.* A mesura que va començar a adonar-se que les tecnologies no eren només ferramentes per al seu ús instrumental, sinó que a més dels seus profunds canvis en l'esfera del treball i la producció, comportaven modificacions culturals amb una sèrie d'impactes que encara no acabem d'analitzar i com a través d'aqueix innocent lloc de diversió que són les xarxes socials s'amaguen una altra sèrie d'aspectes que comencen a ser investi-

gats com a addicions psicològiques, canvi d'hàbits, control d'emocions, manipulació política (Analytics Cambridge), la qual cosa ha anat donant pas a una construcció d'una indústria del coneixement que funciona amb altres regles i característiques.

Amb els fenòmens de la quarta revolució productiva, per a qui participem en l'educació popular i en els moviments d'aquests temps, serà important i urgent la capacitat de comprendre les noves lògiques d'aquest capitalisme cognitiu que dona forma a l'apropiació de la ciència com a força productiva, entrant en un temps on és una realitat la producció de béns immaterials (informació i coneixement), generant una reorganització del treball amb una nova divisió internacional d'ell, on a Amèrica Llatina trobarem una reprimarització de l'economia, amb unes formes de consum atiat en l'espectre científicotecnològic, visibles en Internet, patents per a la producció, els medicaments i molts altres d'aqueixa indústria naixent.

- De la mateixa manera, ens trobarem amb una desconcentració de l'activitat productiva global i amb la necessitat de noves institucions educatives, moltes d'elles atiadades ja des de les innovacions disruptives per a donar-li forma a aqueix nou model del capital i també dels projectes transformadors. Allí, les formes organitzades dels oprimits tindran que reconfigurar moltes de les anteriors i crear noves per a fer realitat la tensió de ser ciutadans/es del món i fills/es de l'aldea, que ens portarà a construir els comuns d'aquests temps per a mantindre vives les lluites que facen viu el projecte de nova humanitat freireà fundat en les particularitats i que siga capaç de generar l'esperança d'altres mons.
- Construeix l'apoderament d'exclusos i desiguals, i propicia la seua participació i organització per a transformar l'actual societat en una més igualitària i que reconega les diferències i la diversitat.

#### *Amb proposta pedagògica*

- *No hi ha paraula verdadera que no siga una unió indestructible entre acció i reflexió, i per tant, que no siga praxi. D'ací que dir la paraula verdadera siga transformar el món (Freire, 2005, p. 105).*
- *No hi ha un altre camí sinó el de la pràctica d'una pedagogia alliberadora... pràctica pedagògica en què el mètode deixa de ser instrument de l'educador, amb el qual manipula els educands, perquè es transformen els oprimits en la seua pròpia consciència (Freire, 2005, pp. 72-73).*

Potser l'assumpte central en la proposta freireana és que tota la seua aposta conceptual humanista, transformadora, que apodera, organitzativa, es fa politicopedagògica, i en ella prenen forma les apostes de societat, ser humà, que tenen els que des de la pràctica educativa fan real que no hi ha actuació objectiva exempta d'interessos, i ella es concreta en la proposta i el mètode que es desenvolupa. Açò, perquè allí estan presents i es manifesten les relacions socials sota la forma de saber i poder en les quals es realitza l'acte educatiu, traient-lo de la mirada que intenta convertir-lo en un exercici tècnic objectiu neutre.

A més, agrega un altre element que serà propi de les pedagogies llatinoamericanes mirades com a paradigma, és que el mètode es converteix en qualsevol procés educatiu, en el vehicle principal a través del qual l'educador/a fa possible l'acte educatiu, com una acció integral, i per això qui exerceix com a tal fa de l'exercici un procés on es col·loca com un objecte de la transmissió bancària o decideix convertir-se en subjecte que al mateix temps que es transforma a si mateix, fa possible a través de l'educació planificada la transformació dels altres participants en ell, la qual cosa els permetrà, llegint el seu món, un quefer específic per a transformar-lo en el seu context.

Aquesta centralitat de la pedagogia com un assumpte polític diferenciarà la pedagogia crítica freireana d'altres que es queden en l'enunciació crítica de la realitat, però no avancen proposant un treball pedagògic com a lloc on es concreten aquestes anàlisis crítiques de la societat i dels procediments de control i dominació. Freire exigeix convertir l'acte educatiu mateix en un exercici polític a través de la pedagogia i dels procediments metodològics que es realitzen per a aconseguir-ho, fent consciència de no caure en l'utopia pedagògica creient que aquesta dinàmica produirà per si sola la transformació de la societat, però fent l'excepció que qui participa en aquests processos se sumará a la transformació del món.

Per això, proposarà el diàleg de sabers com aqueixa potència per a pronunciar el món que, segons les seues paraules,

*El diàleg amb les masses no és una concessió, ni un regal ni de bon tros una tàctica que haja de ser utilitzada per a dominar, com ho és per exemple "l'esloganització". El diàleg com a trobada dels homes per a la 'pronunciació' del món és una condició fonamental per a la seua verda-dera humanització (Freire, 2005, p. 178).*

La materialització de la seua proposta afirma que més enllà d'un exercici eticopolític per mitjans educatius, les dinàmiques generades van anar permetent la visibilització de camps majors que havien sigut ocultats pel discurs de la modernitat i que, moltes vegades, no emergien per la forma com el control epistèmic i lingüístic era de vegades més potent que el social. Això va portar a haver de confrontar preconcep-

tes, estereotips, cosmovisions que generaven discriminació en múltiples nivells de la vida: classe, raça, gènere, religió, opcions polítiques, diversitat sexual, edats, discapacitats que, al seu torn, es convertien en factors generadors de desigualtat.

En aquests nous escenaris emergeix amb força un exercici on el diàleg de sabers, que dota d'intraculturalitat els participants, ha de confrontar aqueixes formes socials que per exemple, en l'escola formal, es manifesten en homogeneïtzacions socials que prenen la forma de currículum únic, convertint aquest en un agent generador d'asimetria cultural, que en ser naturalitzat fa dels diferents espais d'educació llocs on s'imposen patrons socioculturals que homogeneïtzen el món, amb les seues conseqüents cadenes d'alienació.

Açò succeeix en els més variats llocs de la societat, per això el diàleg-confrontació de sabers es converteix en un exercici que construeix intraculturalitat, generant identitat i interculturalitat, donant lloc, per processos pedagògics, a un espai on el diferent i el divers van adquirint expressió sense exclusió. Freire ho expressa en els termes següents: "Al contrari, el camí del lideratge revolucionari ha de ser el del diàleg, el de la comunicació, el de la confrontació." (Freire, 2005, p. 212).

L'exercici pedagògic li donarà forma a una complementarietat que troba camí per a fer possible la unitat en la diversitat. Açò és el que permetrà que la proposta pedagògica de l'educació popular ho siga per a totes les educacions i per a tota la societat, trencant amb mirades essencialistes de la lluita, mostrant en la pràctica que no és possible continuar disputant els processos de redistribució sense incorporar la identitat a aquestes. Això significa una ruptura amb les mirades clàssiques de l'econòmic i el polític i fa que l'exercici educatiu s'obriga a reconèixer els processos que generen exclusions lingüístiques, culturals, epistemològiques, i ens porta a altres maneres del políticopedagògic.

Per això, la negociació cultural es converteix en eix fonamental de la seua proposta, quan permet organitzar des de la pedagogia el camp treballat, en clau de processos d'acció transformadora, i allí derivarà en la interculturalitat i la confrontació els companys de viatge amb què serà possible construir el comú, fent-nos subjectes de l'acció per a la transformació del món, en quant s'han decantat aqueixos nuclis bàsics sobre els quals s'acorda l'acció en els territoris (Cendales, Mejía, Muñoz, 2016). En el sentit de Freire (2005),

*Mentre que en la teoria de l'acció antidialògica, la conquesta com la seua primera característica, implica un subjecte que, conquistant l'altre, el transforma en objecte; en la teoria dialògica de l'acció, els subjectes es troben per a la transformació del món, en col·laboració. El jo antidialògic, dominador, transforma el tu dominat, conquistat, en mer 'açò' (p. 218).*

La vigència del políticopedagògic o allò que altres denominen el polític a través de la pedagogia adquireix una validesa inusitada en aquests temps, en què el capita-

lisme de quarta revolució industrial ha iniciat una ofensiva contra la pedagogia per via d'una educació centrada en el coneixement disciplinar (STEM) i l'ús de les NTIC que garanteix el control dels continguts escolars amb un discurs del virtual i de les tecnologies usades com a aparells instrumentals o com les xicotetes “xarxes d'aula” per a facilitar el treball administratiu escolar. Açò converteix l'acte educatiu en una ensenyança instructiva sense concepció i buidatge dels fonaments. Açò és visible en el cas de Brasil, quan en arribar els nous governants del colp parlamentari han denominat la seua proposta “fora la política de les escoles”, i que en alguns llocs s'ha convertit en: “fora Freire de les nostres escoles”.

Aquest assalt a la pedagogia, com a part del nou projecte de control que corre pels organismes multilaterals del capitalisme cognitiu (Banc Mundial, OCDE) troben una vacuna en la proposta de l'educació popular i en les pedagogies crítiques que hem començat a fer visibles els interessos i les motivacions estan darrere d'aqueixes propostes i que hem denominat “despedagogització” (Mejía, 2010, pp. 130-147), i “apagada pedagògica mundial” (Bonilla, 2018). Aquestes primeres anàlisis exigiran a l'educació popular no sols reconèixer aquest nou escenari sinó fer propostes concretes per a convertir els elements tecnològics en la seua integralitat de sistema cultural, nou llenguatge, realitat virtual, realitat augmentada, vehicles comunicatius, proposar aqueixos nous sistemes de mediació educativa més enllà del seu ús instrumental (“ferreteria”) i que en l'experiència de l'Expedició Pedagògica Nacional han sigut denominats “geopedagogies” (Expedició Pedagògica Nacional, 2002, p. 10).

- Construeix mediacions educatives amb una proposta pedagògica basada en processos de negociació cultural, confrontació i diàleg de sabers

### *El seu escenari és la cultura*

- *El concepte antropològic de cultura és un d'aquests 'temes frontissa' que lliga la concepció general del món que el poble està tenint a la resta del programa. Aclareix, per mitjà de la seua comprensió, el paper dels homes en el món i amb el món com a sers de la transformació i no de l'adaptació (Freire, 2005, p. 154).*

Podríem afirmar que aquesta és una de les empremtes freireanes que va més enllà del context entés en les maneres clàssiques de la tradició crítica, i serà un dels aspectes que marcarà amb especificitat el futur de l'educació entesa com a paradigma llatinoamericà. Això, quan és una construcció des d'un lloc, en aquest cas, la visió d'un nord-estí brasiler participant del moviment Nova Cultura del seu país, on la celebració i la festa com a manifestació d'identitat es va fer educació i pedagogia per a recordar-nos que no hi ha text sense context.

El context enunciat en l'educació popular freireana no és només aquell que s'explica en termes racionals i lògics, de tipus antropocèntric, sinó aquell que era viu en les comunitats que expressaven a través d'altres mecanismes i dispositius els sentits de la seua vida a través del seu cos, la seua veu, els seus ritus, les seues celebracions, mostrant-nos que al mig de la pobresa, la misèria, la subalternitat, la manera com representaven les seues cosmogonies era raó més que suficient per a viure i continuar creient en canvis possibles.

L'existència de múltiples formes de cultures populars d'una manera heterogènia en els territoris, exigeix el decantament de les formes que reproduïen control i poder que oprimeix al seu interior mateix, situació molt visible en algunes dinàmiques de participació en les quals, a partir del control d'aparells socials en les comunitats i la relació amb la política converteix alguns membres dels grups organitzats populars en les seues corrents de transmissió. En aqueix sentit, l'educació popular ha anat mantenint un debat que permet la major participació possible i una formació que trobe mecanismes per a debellar i desconstruir les maneres com elles existeixen en els territoris. Açò ha implicat un treball profund amb joves en perspectiva de prevenció per a evitar caure en aquestes dinàmiques, la qual cosa ha generat agrupacions artístiques i populars amb els nous sentits i sensibilitats.

Aquestes manifestacions no són només processos artístics o folklòrics, sinó expressions d'un món que donava compte de les seues identitats des d'una altra manera de narrar-les, mostrant-nos que la tradició és part fonamental de com volem construir el present i el futur, i allí elles prenen forma no sols de resistències, sinó de reexistències.

El sentit freireà de la cultura, que travessa tota la seua obra, està proposat en la pedagogia de l'oprimit com aquell sentit i sistema simbòlic de representacions, des d'on es teixeix l'eixir de l'opressió i per tant es converteix en l'escenari fonamental de qualsevol activitat que intente col·locar-se en l'horitzó de l'educació popular. En aquesta perspectiva, qüestiona la síndrome de modernització que corre per les propostes educatives del capitalisme cognitiu, mostrant-nos com qualsevol dinàmica d'educació popular es construeix metodològicament des de l'arrelament en els territoris i identitats, la qual cosa és molt visible en les seues propostes de temes generadors i la investigació temàtica per a fer-los pedagogia.

Per això, pronunciar la paraula permet donar compte i explicar el món des d'altres epistemologies, cosmogonies i altres accents lingüístics, la qual cosa permetrà controvertir i diferenciar-se d'aquella manera lineal com es proposa un futur on el seu passat no està i el progrés és anar cap avant a la recerca de la modernitat proposada pel capital. En aquesta perspectiva, emergeix una proposta de llegir el món en forma d'espiral regida pel principi "avant és arrere".

Aquesta entrada mostra com els sectors populars ens fem subjectes històrics en la diferenciació cultural. D'ací la importància de la confrontació de sabers com a exer-

cici d'interculturalitat, en tant que, a la vegada que afirme la meua intraculturalitat, m'òbric a un exercici de la diversitat, em recorda que aqueixa enunciació del món no és possible sense una manifestació des de múltiples llenguatges d'un context, una història, uns interessos i uns poders que fan possible que siguen disputats en el fet educatiu i pedagògic.

Açò fa que cada procés en els territoris siga resignificat per cada educador/a popular, perquè és una recreació del món i la seua realitat, la qual cosa es realitza en l'exercici mateix educatiu no sols com una exigència de drets que ha de ser complida, sinó en les novetats que l'afirmen com a comunitat participant d'infininitat de pràctiques, hàbits, costums, des d'on resisteix però que en donar-li forma al màxim profund del seu ser en la cultura li mostra no sols que la seua tradició és viva en ell/ella com a subjecte històric cultural, és a dir, com a mestís, indi, negre, pobre, llaurador, obrer, dona, mestre, lluitador/a urbana, és a dir, com a poble, però ho està des de la singularitat de la seua cultura, en el seu territori, lloc que el constitueix en subjecte per a transformar el món.

Açò és visible en la manera com es reorganitza la socialització, quan els processos de transformació s'introdueixen en les diferents institucions, per exemple, en l'escola en reorganitzar les seues relacions socials clàssiques en el currículum, en els processos disciplinaris, en l'avaluació. Es fa molt visible en la manera com han de ser modificats pràctiques, ritus, simbolitzacions, rutines, sobre les quals estava estructurat el control. Aquestes pràctiques són reconegudes pel/la docent en el seu exercici, però són viscudes per les i els estudiants que participen en elles, aquells que remarquen aqueixos canvis, els troben sentits i models a partir de reconèixer-se també com a subjecte en transformació des de les pràctiques, encara que no siguen enunciades conceptualment i formalment.

Aquesta cultura li entregarà una manera de relacionar-se amb les més variades formes del poder en les seues múltiples formes, racials, epistèmiques, cognitives, lingüístiques, per a fer possible una cultura política on es mesclen les formes del poder que domina i controla, i les de les cultures que resisteixen i mantenen la seua identitat com a part d'un exercici en el qual ha de sobreviure i accepta els jocs de poder per a això, però manté en els seus pràctiques hàbits, costums, de la seua tradició en la qual troba altres sentits per al seu present i la constitució del seu passat.

L'exercici de l'educació popular ha anat aclarint com la tensió entre la cultura d'origen i les lògiques de la supervivència requeriran per part dels processos d'educació un exercici metodològic que no és tan sols contraposar discursos i explicacions, sinó buscar en la vida de les persones, les comunitats i els moviments, la manera com elles s'entrecreuen construint realitats híbrides de control i resistència.

En aquesta paradoxa, els exercicis d'educació popular van permetre l'emergència de processos amb altres dinàmiques de rebel·lia llatinoamericanes assenyalades

abans, i altres emergents, la qual cosa va permetre, a partir de les seues varietats proposades, la visibilització d'aqueixos ocults camins que havien trobat els grups populars per a sobreviure. Allí van emergir amb potència pròpia, cosmogonies, epistemologies, llenguatges, que eren no sols l'expressió del divers, sinó maneres d'omplir de nous continguts l'enteniment de la cultura.

Açò va fer possible que aquelles opressions que corren per les races, el gènere, la diversitat sexual, la discapacitat, les formes religioses, trobaren uns ecosistemes de vida que van permetre veure-les en la seua singularitat relacionats al funcionament major de la societat i que al seu torn implosionen la idea clàssica de cultura mostrant-la des dels territoris, les seues pràctiques i els seus cossos, fent visible que més enllà de les resistències estaven també les reexistències com a fonament de la seua identitat, que prendran forma en allò que genèricament hem anomenat "el sud" (Mejía, M. R., 2010, pp. 248-315).

De la mateixa manera, l'emergència de les realitats de tercera i quarta revolució industrial amb el seu impacte en la vida quotidiana a través de les modificacions tecnològiques de la realitat virtual, les xarxes socials, els nous sistemes d'informació amb la seua construcció en la indústria cultural de masses, ha anat generant un nou àmbit d'actuació entorn de com ells han sigut constituïts i estan arribant als múltiples llocs, sent incorporats a les dinàmiques culturals existents en els més variats grups populars. Això exigeix a la perspectiva de l'educació popular una capacitat del seu ús i anàlisi crítica de les tecnologies i les seues conseqüències per a realitzar el treball d'incorporació en les seues dinàmiques, fent possible que en aquest temps si-guem ciutadans/es del món i fills/es de l'aldea, fent i sent educadors/es populars.

- Considera la cultura dels participants com l'escenari en què es donen les dinàmiques d'intraculturalitat, interculturalitat i transculturalitat dels diferents grups humans i les seues relacions amb la naturalesa

### *Subjectivitats crítiques*

- *Açò és, el lideratge té en els oprimits els subjectes de l'acció alliberadora i en la realitat la mediació de l'acció transformadora d'ambdós. En aquesta teoria d'acció, atés que és revolucionària, no és possible parlar ni d'actor, en singular, i menys encara d'actors en general, sinó d'actors en intersubjectivitat, en intercomunicació (Freire, 2005, p. 167).*

L'exercici del diàleg freireà en el seu moment va enfrontar teories en voga de la psicologia i la comunicació de l'època, basades en l'individu i la personalitat, per a col·locar-nos enfront d'una intersubjectivitat que no s'entén com tan sols explicació solipsista d'un subjecte que coneix. Ací el conèixer es fa amb altres i mediats pel món

per a realitzar una acció transformadora des de la participació. Per això, reafirmarà que la humanització de tots i totes es fa per via de la praxi, i posa l'èmfasi que ella es produeix en l'exercici "d'intersubjectivitat en intercomunicació". Per això, alerta sobre "confondre subjectivitat amb subjectivisme, amb psicologisme, i negar la importància que té el procés de transformació del món, de la història, és caure en un simplisme ingenu" (Freire, 2005, p. 49).

D'aquesta manera, fa visible que en aquestes dinàmiques més moleculars també la dominació ha enclavat la seua proposta de dominació i poder sota les formes més singulars de la diversitat i la diferència. És la raó per la qual la seua proposta pedagògica busca llegir el món immediat i en la seua comprensió i explicitació a través de la paraula en "el cercle de cultura", lloc on pronuncia el seu món en clau de control i de lluita, per a fer possible que, en el diàleg amb els altres, prenga consciència de la seua realitat i les formes com habita l'opressió en elles. Al seu torn, busca reconèixer les dinàmiques necessàries que cal col·locar en la seua vida quotidiana per a transformar-les en un projecte d'alliberament. En aquest sentit, l'exercici educatiu permetrà la realitat d'aqueixes subjectivitats rebels.

L'èxit de l'exercici pedagògic serà evidenciar com es pren consciència del posicionament dels subjectes en el seu context i com el seu món és viscut en el dia a dia en la seua pràctica humana i social, que existeix en la lluita pel control i el seu alliberament, la qual ha de ser reflexionada per a constituir-la en clau d'experiència donant-li unitat a la manera com les seues condicions d'ètnia, gènere, edat, classe, es troba amb altres per a enunciar col·lectivament aqueixa condició humana que serà explicitada i transformada a través dels diferents llenguatges.

La manera com les contradiccions de la societat fan presència també en els grups populars, posà en l'alerta pel fet que en les organitzacions socials es reproduïen els vicis del poder que es qüestionaven a la dreta i que, en certa mesura, introduïen clientelisme, corrupció, comportaments amb característiques delinqüencials, i això també es va fer visible quan en alguns llocs, sectors d'esquerra van arribar als governs, molts d'aquests elements es van traslladar a les relacions i les transaccions que es realitzaven en les relacions govern-sectors populars, mostrant que la subjectivitat havia de ser treballada des dels components eticopolítics. Açò mostrava un àmbit d'individuació que havia d'abordar-se en les activitats de l'educació popular.

Aqueix món de relacions intersubjectives serà tematitzat per a donar compte de la manera com la seua experiència vital estarà travessada per una sèrie d'explicacions que circulen en la seua realitat per a mostrar com a través del retard, el mític, el primitiu, el tradicional i ara, en l'enunciació col·lectiva, el diàleg els transforma convertint això que altres agents de socialització li assenyalen com a negatius en valor, per a realitzar una reconciliació amb la seua identitat portant a terme un exercici de descolonització que li permet comprendre les maneres com la dominació ha pres forma en

<sup>7</sup> Torres, A. *La comunidad y lo común*. De pròxima aparició a Bogotá: Desde abajo.

les enunciacions que els altres han realitzat sobre ell des de postures que l'invisibilitzen i el neguen.

Un bon exemple d'això emergirà en els processos de producció de saber que donaran compte de pràctiques d'educació popular en àmbits diferenciats d'actors i contextos. Històricament, l'exercici sistematitzador es va realitzar sobre processos socials vius en un món que tenia una altra unitat. Això va dotar a l'exercici d'una recerca que li va generar una riquesa metodològica, en tant que li va exigir anar dissenyant ferramentes i dispositius per a donar compte d'un procés en el qual els seus actors estaven implicats a través de mediacions pràctiques específiques i entenien els seus nusos relacionals d'una altra manera. Per tant, l'objectivació clàssica es trenca i es realitza des d'unes relacions subjecte-subjecte que exigirà altres camins i altres supòsits per a l'exercici investigador, la qual cosa va mostrar en un primer moment que, quan el subjecte d'opressió en anomenar-se des de la seua pràctica, entreteixia una narrativa que transitava per camins on no es reconeixien com a subjectes, atorgant-li aqueixa condició a altres que "saben més", "poden fer-ho", "tenen millors relacions", produint una inferioritat de si i del seu grup social. Això permetia que políticament fóra representat per les formes de control d'aqueixes subjectivitats (Freire, 1976).

En els relats produïts en la sistematització, es veu clarament com l'actor d'aqueixa pràctica s'autoexclou i construeix una narrativa cultural de negació, no sols de la seua identitat, sinó de la seua condició humana, fent inferiors els seus desitjos, els seus instints, la seua corporeïtat, els seus plaers. Quan la pràctica visibilitzada en l'exercici de sistematització va permetre aqueixa altra enunciació, va trobar que en ella els subjectes se sostenien en múltiples formes de pervivència de les seues identitats i del comunitari<sup>7</sup> a partir de formes pròpies de relació que eren més enunciats en els exercicis quan estaven amb els més pròxims a les seues dinàmiques socials i culturals.

En els exercicis on la relació era amb i en escenaris socials que negaven les seues cosmogonies i epistemes, es comportaven més en un sentit camaleònic amb aqueix subjecte occidental, centrat en l'individu, en condicions de mercat, amb preponderància masculina i allí també, en el moment de l'anàlisi emergia com utilitzaven l'horitzó liberal de drets per a la seua forma de resistència, però en el seu món, quan podia submergir-se en ell continuava manejant un nosaltres més integral, on per exemple inclou la naturalesa vegetal i mineral i els animals en la seua narrativa com un tot. Açò, on hi ha formes organitzatives més fortes, fa visible l'emergència d'un horitzó de resistència que comença a ser visualitzat en els seus relats sistematitzadors.

Com es pot veure en el cas de la sistematització treballada en l'educació popular, l'exercici educatiu ajuda a reelaborar les explicacions de si i del món, fent-ho de manera integral, la qual cosa li exigirà al participant d'aquests processos no sols comprensió i explicitació, sinó també accions que li permeten restaurar la seua subjectivitat des de les seues arrels més profundes, presents en les activitats pràctiques en el

seu viure quotidià, on es fa real aquesta nova mirada restauradora de si mateix/a i del seu entorn, com a epifania d'una nova subjectivitat que, deslligant els nusos del poder i el control en si, també inicia la marxa per a construir amb altres una nova humanitat.

És interessant que en aquesta cada vegada major ampliació metodològica, en la dinàmica de fer-se proposta més àmplia per a tota la societat, l'educació popular troba que en la dècada dels 80 del segle passat, aqueixa subjectivitat va ser entesa inicialment com la creació d'unes activitats que buscaven construir seguretat i autoestima en els grups populars, en les condicions de subalternar i empobriment (Bastias i Cariola, 1995, p. 125). En aqueix trànsit hui és possible reconèixer com les seues majors elaboracions han permés fer de les seues propostes un exercici de construcció en i des de subjectivitats rebels amb dispositius específics per a cada una d'elles, en coherència amb l'àmbit (veure anterior, en p. 15) en què es treballa, la qual cosa fa concretes les propostes pedagògiques i metodològiques en coherència amb ells. El futur de l'educació popular estarà lligat a la capacitat de construir-se en la flexibilitat de la particularitat d'aquests àmbits.

- Propicia processos d'autoafirmació i construcció de subjectivitats crítiques i rebels.

### *Saber practicoteòric*

- La coneguda afirmació de Lenin: 'sense teoria revolucionària no pot haver-hi tampoc moviment revolucionari' significa precisament que no hi ha revolució amb verbalisme ni tampoc amb activisme, sinó amb praxi, per tant, aquesta sols és possible a través de la reflexió i l'acció que incideixen sobre les estructures que han de transformar-se (Freire, 2005, p. 162).

L'enunciat freireà és clar en el sentit que arreplega la tradició marxista de la unitat entre teoria i pràctica. Per això la idea de praxi en aquest text recorre totes les seues determinacions en els seus múltiples sentits: “negar la praxi verdadera als oprimits”, “la divisió absurda entre la praxi del lideratge i aquella de les masses oprimides”, i també de les maneres com, per la negació de la teoria es construeix part del projecte dominador: “per a dominar, el dominador no té un altre camí, sinó negar a les masses populars la praxi verdadera, negar-los el dret de dir la seua paraula, de pensar correctament.” (Freire, 2005, p. 163).

Per això, la comprensió i el sentit de la idea de praxi ha estat en el cor de l'educació popular i li ha exigit desenvolupar múltiples camins metodològics i investigadors per a fer-la realitat, la qual cosa no ha estat exempta d'un debat que ha marcat tot el temps el quefer polític pedagògic de les seues dinàmiques, en els múltiples escenaris dels diferents països i per la manera com fan acte de presència en les seues pràctiques

les formes més variades d'aqueixes subjectivitats rebels i per les diferents comprensi-  
ons que va generant el creixement i desenvolupament de l'educació popular.

En alguns períodes històrics posar massa èmfasi en la pràctica revolucionària va portar a desqualificacions als processos de producció de saber i coneixement d'elles assenyalant-les com a academicistes, intel·lectualistes, de tradició petit burgesa i d'un altre costat, els assenyalaments als contradictors ubicant-los com "bàsics", activistes sense fonamentació. De la mateixa manera, l'èmfasi de vegades col·locat a assenyalar com a propi de l'educació popular, la qual estava directament articulada a moviments socials dels grups populars, també va generar distorsions en el debat, en quant qui no participara del caràcter polític organitzatiu era desqualificat. Aquesta mirada també va generar que el treball amb grups populars pel seu caràcter subaltern o de pobresa va ser denominat d'educació popular, i l'escriptura dels acadèmics que acompanyaven aqueixos processos, com la teoria d'aqueixes pràctiques.

En altres moments, el fet de reconèixer l'educació popular només en la relació directa en els territoris amb els grups populars va generar fortes crítiques als processos desenvolupats en espais universitaris o escenaris amb característiques acadèmiques, generant una polarització i exclusions mitjançant la negació d'actors en alguns moments, pel seu tipus de participació. De la mateixa manera, en aquests cinquanta anys la cooperació internacional va abandonar el suport a processos assenyalant que el fi de les dictadures en el con sud del continent i a Amèrica central, feia central l'escenari de democratització liberal com el nou lloc d'actuació on ja no era necessari fer educació popular, sinó construir fonaments d'una educació ciutadana que la reemplaçaria.

Aqueix escenari va fer que moltes ONG abandonaren l'educació popular i tornaren a ella només a través de projectes específics per als quals adquirien finançament, la qual cosa va fer que la relació amb els grups populars també es tornara molt instrumental, en el moment que el servei o l'activitat que poguera prestar la institució era aprofitada per l'organització més de base i participava garantint que no perdera l'horitzó politicopedagògic en el tipus d'acció que li proposaven.

Açò va construir noves formes de relació des d'organitzacions que van desenvolupar criteris a partir del seu arrelament en el territori i trobaven una possibilitat de disponibilitat de recursos. Aquestes situacions van marcar la producció de teoria, la qual es va veure subsumida per les concepcions polítiques i metodològiques de les organitzacions donant-li forma a criteris i procediments per a constituir aqueixes trobades, que fins al dia de hui es mantenen com una tensió de teoria-pràctica i la praxi com resultant d'ella.

També el desenvolupament de l'educació popular en el seu acumulat li va permetre entrar al món de la universitat i col·locar la seua proposta i integrar-la en departaments i facultats com a part del pla d'estudis, de vegades com contingut específic, i en altres com a tema d'investigació. De la mateixa manera, on existien grups més con-

solidats es van produir debats per a ubicar-les a nivell de llicenciatures i mestries, la qual cosa va permetre una institucionalització en la vida universitària no exempta de debats sobre la seua validesa, que molts rememoraven entorn de la discussió de co-optació quan es fa educació popular des d'organitzacions estatals. Aquests assumptes van obrir noves discussions sobre el sentit de la teoria i el tipus de producció acadèmica pròpies de les tesis per a optar als títols que atorga la universitat.

Com podem observar en aquest ràpid recorregut, la tensió teoria-pràctica i el sentit de la praxi ha sigut una constant que ha enriquit la discussió i al mateix temps un dels llocs de revitalització de l'educació popular al mig dels malestars i dolors que poden haver causat aquestes diferències. Així mateix, es van produir corrents d'educació popular que van marcar postures i mirades des de distintes posicions epistèmiques. De cara al futur, continuarà sent un dels eixos del seu desenvolupament i molt més davant de les noves realitats i exigències de donar resposta a un món en constant canvi, la qual cosa requerirà la recreació de la seua pedagogia, les seues metodologies i, per descomptat, els seus fonaments teòrics.

- Es comprén com un procés, un saber practicoteòric que es construeix des de les resistències i la recerca d'alternatives a les diferents dinàmiques de control en aquestes societats.

#### *Producció de coneixement i vida amb sentit*

- *En aquest sentit, la investigació del 'tema generador' que es troba contingut en 'l'univers temàtic', mínim els temes generadors en interacció, es realitza per mitjà d'una metodologia conscienciadora. Més enllà de possibilitar-nos la seua aprensió, insereix o comença a inserir els homes en una forma crítica de pensar el seu món (Freire, 2005, p. 130).*

L'assumpte de la praxi com a fonament de la concepció freireana de l'educació popular es fa visible en el plantejament original de la pedagogia de l'oprimit en donar-li un lloc a la investigació per a instaurar des d'ella l'apropament a la realitat, per a des d'allí organitzar el món que serà anomenat pels participants en la seua pràctica educativa. Per això, el tema generador el dóna la realitat, però la seua investigació generarà la contextualització, com, per exemple, en l'alfabetització, l'univers vocabular.

Aquesta investigació fonamenta la construcció de l'escenari contextualitzat i territorialitzat perquè el punt de partida de l'activitat educativa vinga donat per la manera com els grups participants construeixen el món i els sentits que li atorguen a les pràctiques amb les quals viuen la seua existència quotidiana, visibles en les relacions socials. En aquesta perspectiva, la investigació no té un fi en si mateix, serà part del dispositiu metodològic que permetrà realitzar el treball educatiu.

En la versió freireana, és part de la metodologia conscienciadora, perquè començarà a inserir les persones “en una forma crítica de pensar el seu món”, és a dir, és part fonamental de la construcció del món propi amb què el participant elabora els sentits i significats (intraculturalitat), la qual serà el fonament per a poder fer real la relació amb les altres maneres d’explicar i donar sentit al món per a confrontar-les i explicar-les (interculturalitat), contrastant amb les dels altres participants en l’activitat.

Aqueix exercici, fonament de la pedagogia de l’educació popular, implica que la investigació adquireix sentit en l’exercici alliberador, no sols per a ajudar a comprendre els camins i formes de l’opressió, sinó pel fet que aqueix coneixement es converteix en un dels aspectes que ajudarà a comprendre i elaborar els camins de la transformació de la realitat pròpia i més àmplia, i els camins de nova humanitat de l’herítz educatiu freireà.

L’entramat que es forma, podríem adduir, fa que aqueixa investigació que s’origina i desenvolupa en la vida dels participants perquè ells puguin explicar el seu món, els seus sentits, i els seus somnis siga una aposta des dels seus mons i no sobre ells. En aquest sentit, es converteixen en actors d’un procés on la investigació es fa estratègia pedagògica sense perdre la seua importància i especificitat en tota la dinàmica educativa transformadora.

A mesura que es va anar decantant la proposta pedagògica de l’educació popular, la investigació es va aprofundir ja que permeté l’emergència i trobada amb múltiples elaboracions que es feien des del pensament rebel i crític llatinoamericà, en una discussió i diferenciació amb el coneixement eurocèntric i la manera com una epistemologia de bases diferents, suportada més sobre les pràctiques, va exigir pensar en processos que, per tindre una riquesa basada en el seu quefer i en la diversitat, es constituïen com a camps diferents però que creuaven sentits. Allí la relació entre educació popular i investigació acció participant cada vegada va ser més complementària en els treballs en, amb i des dels grups populars. I van aparéixer també elaboracions que donaven compte de formes de saber i coneixements presents en els grups populars.

La riquesa de la investigació i el sentit de la teoria que donava ara forma als processos de praxi, va exigir anar afinant la interpretació i els sentits de les pràctiques atorgats pels participants en elles. Açò ha permés mostrar com aqueixa infinitat de pràctiques nascudes moltes d’elles amb un suport propi, que en intentar explicar-les es constituïen en un diàleg de sabers amb altres coneixements, però que ho feien des d’una identitat específica des dels seus referents contextuals i culturals. Això obria un ampli espai per a aprofundir en la manera com en aqueixes explicacions estaven presents mirades del món que donaven compte d’altres cosmogonies, altres epistemologies, diferents i diferenciades d’aquelles per les quals corrien els circuits acadèmics d’una institucionalitat social, cultural i educativa de model euro-nord-americà, inclús en les seues versions crítiques.

En aqueix encontre, la sistematització va començar a desenvolupar propostes metodològiques diverses i particulars, amb altres suports i formant els seus participants en processos no instrumentals, la qual cosa va permetre l'emergència i la visibilització d'aquells aspectes ocults pels camins clàssics de la indagació i auscultació d'aqueixes realitats, per a permetre que aquests sabers populars, aquesta saviesa tradicional, aquests coneixements ancestrals i els sabers identitaris manifestats i sorgits en les lluites i en la resignificació dels nostres quefers i identitats prengueren forma a través de diferents llenguatges i narratives, més pròpies de grups i persones que participen dels processos de sistematització.

Aquest ha sigut un procés lent, en tant que ha significat anar reconeixent una problemàtica nova, la qual cosa requereix afinar la mirada per a poder donar compte de com eren recognoscibles aqueixos elements en un exercici acurat per a veure les manifestacions de les empremtes de les seues cultures i les seues vides, d'un mestissatge cultural que ha donat forma a un exercici de reconeixement de la interculturalitat com a fonament de la constitució d'identitats en aquests territoris.

Aqueix exercici des de les pràctiques socials situades va anar fent visibles unes formes particulars i fonamentades sobre principis no dualistes, fent un exercici de complementarietat que en haver de fer l'esforç per explicar des d'aqueixos altres modes d'enunciació, va trobar que els llocs clàssics d'aproximació havien de ser ampliat i replantejats per a donar compte d'aqueixos elements que existien i era necessari explicar des d'altres lògiques més en coherència amb les apostes i les identitats que contenien.

En aqueixa perspectiva, van emergir altres explicacions del món i els seus sentits, moltes vegades amb nous llenguatges que donaven compte també de com la singularitat dels actors incidia i mostrava un impacte específic en el tipus de pràctica que es realitzava, el qual en l'exercici sistematitzador era possible d'observar en el tipus de sabers i coneixements que es produïen des d'aqueixa singularitat donada per l'edat, l'ètnia, el gènere, les opcions sexuals, la classe, les discapacitats, etc.

Aquestes manifestacions de diferència i diversitat també van aconseguir, a mesura que es trobaven amb aqueixa riquesa, afinar les metodologies més enllà de l'instrumental, els marcs conceptuals i les ferramentes que ens permeteren donar compte i explicar el món i representar-lo com propi. Va requerir dissenyar elements que permeteren veure més integralment com eren els actors. Per a qui transitava propostes de transformar les realitats, de les seues desigualtats i opressions, li va exigir també reconèixer una historicitat que donava identitat i per això la necessitat d'aprofundir en aqueixes narracions per a buscar sentits i explicacions, per a desaprendre allò en què havíem sigut formats, reconeixent en les ensenyances, per exemple, dels nostres grups originaris que "avant és arrere" i "el present es construeix des de la llei d'origen", la qual cosa visibilitzava un altre horitzó epistèmic.

Aquest exercici va plantejar la necessitat d'avançar en el reconeixement d'una història pròpia que ens permetrà dotar de nous apropaments a reconèixer el nosaltres com un exercici d'intraculturalitat (diàleg de sabers) per a la construcció del propi, però això no era possible sense una confrontació de sabers que ens diferenciara i reconeguera en allò altre diferent i divers. És allí on pren forma la interculturalitat a què hem d'anar amb el nostre relat, el qual ens ubica enfront d'altres maneres d'organitzar les narracions i altres tradicions.

Aquestes dinàmiques van permetre construir una autovaloració quan vam aprendre no sols que teníem alguna cosa a dir, sinó a sospitar de les pretensions de les teories universals que eren exercides en àmbits de poder i saber i reconèixer la nostra potència basada en el plurivers, la qual cosa ha permès la visibilització d'un sud narratiu que havia pres forma en múltiples expressions d'aquest pensament llatinoamericà que ara també reconeixiem a Àsia i Àfrica, mostrant-nos aqueixes altres maneres d'explicar el món diferents de les euro-nord-americanes.

El camí de la producció de saber i coneixement també va propiciar la trobada amb altres propostes metodològiques o hibridacions amb grups i sectors crítics en els nostres contextos, que van donar lloc als més variats corrents a l'interior del camp de l'educació popular mateixa. Allí també es treballaven diferents perspectives partint de la pràctica com a lloc epistèmic, podent mencionar: les etnometodologies, les narratives, les reautories, les metodologies orals, constituint un camp interepistèmic molt més ampli.

- Genera processos de producció de coneixements, sabers i de vida amb sentit per a l'emancipació humana i social.

#### *Relacions sabers-coneixements*

- *No puc investigar el pensar de l'altre referit al món si no pense. Però no pense autènticament si els altres tampoc pensen. Simplement, no puc pensar pels altres ni per als altres ni sense els altres. La investigació del pensar del poble no pot ser feta sense el poble, sinó amb ell, com a subjecte del seu pensament. I si el seu pensament és màgic i ingenu serà pensant el seu pensar en l'acció que ell mateix se superarà. I la superació no s'aconsegueix en l'acte de consumir idees, sinó de produir-les i transformar-les en l'acció i en la comunicació (Freire, 2005, p. 135).*

En la proposta freireana, l'actoria social i política dels grups socials oprimits obliga també a un reconeixement d'una autoria pròpia en el pensar, en què ells es fan subjectes que: "produeixen i transformen les idees", realitzant una crítica a aquells que els consideren només de pensament màgic i ingenu i consumidors d'idees.

Aquest reconeixement li ha permés a l'educació popular en aquesta nova etapa, a mesura que desenvolupava la seua proposta pedagògica, anar trobant els elements que li possibilitaran dissenyar propostes metodològiques en les quals aqueixes diversitats poden trobar en els processos educatius, la manera d'expressar la seua veu.

Els principis de l'educació popular han permés que aqueixes veus, en posar-se en joc en l'acte educatiu, facen visible la manera com expliquen el món des d'altres llocs i a partir de les més variades dimensions. En aqueix sentit, apareixen cosmogonies, epistemologies, llenguatges, corporalitats, que necessiten trobar formes d'expressar-se, de vegades pels camins tradicionals per on sempre ha concorregut el logos occidental. Allí, també va ser necessari desenvolupar propostes metodològiques que treballaren com permetre la visibilització d'aqueixos sabers propis.

A mesura que van anar apareixent en l'exercici educatiu, que llegia realitats, subjectivitats, sabers, en la veu directa dels actors i no mediats ni traduïts per altres mirades, també es van anar constituint i aclarint altres maneres de ser, viure, somiar, creure, que es diferenciaven i adquirien especificitat més enllà del simple enunciat d'oprimit. Allí la proposta pedagògica va permetre donar compte d'una diversitat que desbordava les formes clàssiques com les havíem llegit, inclús en el pensament crític, en claus d'un coneixement que ara se'ns mostrava insuficient per a explicar el món emergent.

Va ser necessari realitzar també una diferenciació amb el tronc epistèmic en el qual havíem sigut formats molts dels i les educadores populars i donar-li més temps al silenci i a l'escolta per a aprendre de mons que, en anomenar-se com a part de l'exercici metodològic, se'ns mostraven amb una riquesa a què no era possible anar des de les lectures clàssiques, en les quals ens havíem mogut. Eren altres veus, altres formes d'organitzar el món, la vida, que ara es col·locava enfront de nosaltres interpel·lant els horitzons que li havíem col·locat als projectes transformadors, i omplint-los de continguts nous.

Açò va exigir de l'educació popular, fer profundes reelaboracions conceptuals i metodològiques, així com dinàmiques d'autocrítica a la seua constitució cada vegada més nova i diferenciada. En atendre la diversitat, es va obrir una caixa de Pandora que va permetre l'emergència d'uns sabers o coneixements que, més enllà de la caracterització clàssica de la subalternitat, es mostraven representats en els territoris i en aqueix exercici de ser subordinats en la pràctica deixaven veure una cara on emergien amb una potència que, en la vida quotidiana, es feien visibles en la manera com enfrontaven formes de control que els canalitzava per als seus projectes polítics.

Això els permetia una mirada i organització ambigua, quan actuaven socialment amb sabers per a construir una simulació d'integració en els diferents espais de socialització, però al mateix temps desenvolupaven les dinàmiques d'identitat que els permetien mantindre vives les seues identitats. Allí, l'educació popular va trobar que no

bastaven les metodologies, en el sentit clàssic de la seua comprensió, sinó que requeria treballar la filigrana del control en cada espai, procés i subjecte, la qual cosa va fer necessari configurar els àmbits com el lloc on la proposta pedagògica es fa política i mostra com es dóna la disputa pels sentits en l'àmbit de l'educació.

En aquestes emergències va ser necessari establir criteris per a la relació pedagògica entre intraculturalitat i interculturalitat, en quant aquesta última també té formes en les quals, acompanyades d'un discurs crític, construeix subalternacions cognitives amb conseqüències epistèmiques. Açò permet el control de la diversitat i la diferència, que en naturalitzar-la tendeix a ocultar les formes que pren la desigualtat en les aparents dinàmiques participatives, que fundades en la simetria fan d'ella de forma inconscient el seu saldo pedagògic. Açò fa un crit d'alerta per a descobrir aqueixes pistes i senyals per a detectar com l'educació popular construeix poder-saber i quina és la seua orientació.

Aquestes relacions poder-saber constructores de simetries i asimetries es fan molt més visibles quan s'elaboren amb detall els treballs amb grups originaris, afros, dones, lgbti, joves, discapacitats, els quals fan esclatar elements clàssics de l'educació popular i descol·loca i transgredix principis quan en afirmar-se des de les seues identitats col·loquen sobre l'escenari educatiu aqueixes negacions ontològiques sobre ells, en ser anomenats encara per processos progressistes que subordinen aqueixos aspectes de la diversitat. Açò va exigir camins de crítica i replantejament a les lògiques i epistemes universals, incloses les revolucionàries.

Un dels casos més inspirador és la manera com els tallers amb aquests grups van anar fent-se visibles des de les seues narratives, com la mirada occidental s'instal·lava sobre una matriu patriarcal de la seua manera d'establir el coneixement, i va prendre forma concreta quan els grups originaris reclamaven pel tractament d'objecte a la mare terra o quan els grups afro reclamaven la unitat amb la naturalesa des de les comunitats, quan les dones es retroben en una línia matrística de complementarietat amb tots els sers vius, quan els grups de discapacitats van negar la línia de separació entre el normal i l'anormal fundat sobre el cognitiu, o els lgbti qüestionen la moralització dels cossos de la mirada heterosexual i plantegen l'existència d'altres cossos.

Curiosament, en un món on el capital converteix la ciència i el coneixement en força productiva per a un capitalisme que ara controla i domina des de les seues formes cognitives sota les múltiples dimensions de la seua reorganització, ens trobem amb una educació popular que treballant en la particularitat i la singularitat de grups específics, ens inviten a mirar la ciència clàssica de la humanitat com un relat vàlid en certes circumstàncies, però que no explicava prou aquestes maneres d'un món que es teixia per les realitats del sud amb característiques pròpies i invitava a realitzar l'exercici metodològic de la proposta pedagògica de l'educació popular a fons, per a construir els ponts amb aqueixa ciència tant en la seua versió moderna com en els

replantejaments crítics que es donen des de les més variades disciplines que compo-  
nen el camp de la interdisciplinarietat (Morin i Delgado, 2018).

Aquests camins creuats de sabers, coneixements, savieses, va exigir entrar a un exercici epistèmic que, sorgit de la pràctica dels actors i de l'emergència de les se-  
ues subjectivitats rebels per a transformar el món, va requerir entrar en certs nivells  
d'abstracció per a poder fer els diàlegs, les traduccions i les confrontacions per a pro-  
piciar aqueix pont d'esta manera de la ciència clàssica basada en les disciplines i un  
coneixement de tipus experimental i ampliat, posteriorment, als mons de l'acció i de  
l'autoobservació que s'assumeixen amb validesa universal, aplicable en tot temps, es-  
pai i territoris.

D'altra banda, en la trobada possible emergien uns coneixements o sabers  
com a troballes dels processos d'educació popular i de les rebel·lies llatinoameri-  
canes que estaven més constituïts des de les pràctiques, fundades en la saviesa i  
la tradició amb arrelament en la diversitat i ús en el plurivers de multitud d'espais  
locals.

Aquesta trobada problemàtica obri un nou diàleg interepistèmic que té com a  
preguntes centrals les dinàmiques que els legitima, els interessos que comporten i la  
pregunta sobre sota quines condicions es produeix una trobada fundat en el diàleg, la  
confrontació i la negociació per a canviar el món i transformar-lo.

- Reconeix dimensions diferents en la producció de coneixements i sabers,  
en coherència amb les particularitats dels actors i les lluites en les quals  
s'inscriuen.

### *La reexistència construeix identitat*

- *Precisament, atés que en la teoria dialògica no pot donar-se aqueixa  
dicotomia, la investigació temàtica té, com a subjectes del seu procés,  
no sols els investigadors professionals, sinó també els homes del poble  
l'univers temàtic dels quals es busca trobar (Freire, 2005, p. 238).*

En el projecte freireà, el poble oprimat és el subjecte històric de la seua propos-  
ta educativa i pedagògica. En aqueix sentit, ella està construïda de tal manera que en  
realitzar-se es fa des d'una mirada que replanteja alguns dels elements clàssics de les  
ciències socials, i d'entrada proposa un gir en el seu projecte occidental, quan plan-  
teja que qualsevol activitat en l'horitzó de la seua pedagogia és un exercici amb i des  
d'aqueixos sectors. Açò el porta a realitzar un gir metodològic que serà el nucli del  
projecte, quan converteix el món de l'oprimat en territori de noves construccions so-  
cials, epistemològiques, polítiques, culturals, marcant diferències amb la matriu jaco-  
bina de l'exercici de la política a esquerres i dretes.

En tindre a l'oprimit com a actor fonamental, proposa una pedagogia coherent amb la seua aposta, la qual va fer que els seus continuadors en els seus més variats i múltiples enteniments haviem d'actuar en coherència amb aqueixos principis ampliant-los i desenvolupant-los a les noves realitats d'un món canviant i com elles afectaven els diferents grups, la qual cosa implicava modificació de les formes d'opressió.

Aqueixa tensió entre actualitat i tradició es converteix en un dels fets fonamentals que qualsevol persona, grup, institució, moviment que treballa amb la perspectiva de l'educació popular, ha d'assumir. Això ha fet possible que en aqueixa actualització de la mirada es dote d'una flexibilitat per a poder llegir, amb i des d'aquesta perspectiva, la infinitat d'escenaris de la societat en els quals l'educació popular actua.

Aquesta ampliació, guardant fidelitat a la seua proposta pedagògica, ha permès l'ampliació dels horitzons de lluita que sempre havien estat en un entramat de conquesta de drets, bé siga per la realització d'ells o per la constitució de nous en les legislacions que permeteren el reconeixement dels grup més vulnerables de la població per part dels Estats, la qual cosa ha exigít constituir un escenari de resistències, el qual busca que els actors facen visible a la societat, a través de variades formes de protesta i organització, aquells elements que desitjablement han de ser col·locats en aqueix marc de nous drets.

No obstant això, la proposta pedagògica de l'educació popular, quan qüestiona certs apropaments amb els grups oprimits, segons Freire (2005),

*s'acosten a les masses llauradores o urbanes amb projectes que poden respondre a la seua visió del món, més no necessàriament a la del poble... s'obliden que el seu objectiu fonamental és lluitar pel poble, per la recuperació de la humanitat robada i no conquerir el poble (p. 115).*

Com veiem, la proposta pedagògica es funda en i des del lloc de l'oprimit. La coherència amb aquests principis va plantejar sempre la necessitat de construir propostes metodològiques en les quals el rostre de l'oprimit trobara plena expressió des de la seua realitat, en la seua cultura, i expressat en una subjectivitat que construeix mons, al mateix temps que es construeix a si mateixa. Aquest exercici mostrant que no era un treball polític en el sentit clàssic de formació en drets i construcció de resistències, sinó que en treballar les singularitats de raça, gènere, edat, diversitat sexual, discapacitat, emergia en forma plena una diversitat suportada en les més diferenciades narratives que explicaven el món, de vegades, des de llocs inèdits, trobant que, a major aprofundiment en aquest coneixement de si, de les seues cultures i les seues tradicions, es trencaven moltes de les seues comprensions que ens entrega el coneixement acadèmic clàssic.

Aqueixos camins van exigir construir en coherència amb la pedagogia dispositius metodològics que permeteren l'emergència d'aqueix saber-poder present en aquella

pluriversitat dels oprimits, i que reptava a més com des del pensament i l'acció crítica enteníem aqueixes realitats, la qual cosa va obrir també un debat profund i no fàcil sobre els sentits polítics de l'emancipació en aquesta perspectiva, però que per a l'educació popular li va significar elaborar d'una manera més fina i integral les formes de l'acció educativa que respongueren al politicopedagògic enunciat.

Aquests elements en les seues múltiples formes, sentits i conseqüències en l'àmbit del social i dels grups van fixar també un horitzó de responsabilitat ètica, en el qual no bastava reconèixer aqueixos altres mons presents en la realitat si no es buscava la seua expressió des de les seues identitats, la qual cosa va portar a un exercici de reconeixement de si mateix, les tradicions, les formes culturals i les seues múltiples manifestacions.

Allí vam aprendre que l'exercici en aqueixa confrontació de sabers ens exigia també reinventar-nos per a comprendre els mons que emergien i, per a això, era absolutament necessari fer un exercici pedagògic de desaprenentatge que ens transformara a nosaltres per a fer possible la construcció de projectes comuns sorgits de la negociació cultural per a transformar el món. També vam aprendre que la resistència, en ser treballada des de la materialitat amb tota la seua potència cultural, no sols està feta de dominació, sinó que també ha de reinventar-se per a trobar en la vida dels oprimits l'enunciació propositiva ja, ací i ara, en claus del seu món que impugna control i poder des d'altres maneres, de vegades difícils de comprendre, per al pensament més clàssic.

L'exercici pedagògic que en deriva va anar fent cada vegada més visibles els llenguatges, les epistemologies, els coneixements, les savieses, els signes, els símbols, les narratives que dotaven d'una identitat pluriversa a grups socials i humans participants en els processos d'educació popular, en molts casos prou diferenciats de les narratives oficials del projecte democràtic liberal, però també de les narratives crítiques emancipadores i de les seues formes racionals. Açò va exigir que el diàleg de sabers buscara en un exercici intracultural, les noves maneres de la política.

Aquestes narratives van permetre trobar que paral·lelament a les resistències es mantenien vives tradicions mil·lenàries que havien mantingut els grups oprimits enmig del control i del domini com a resistències, i quan va ser possible, van emergir com a elements propis del seu món per a mostrar la vigència d'aqueixes cosmogonies, epistemologies que marcaven la diferència amb les formes clàssiques de la protesta i la lluita. Un bon exemple d'això és el Viure bé o el Bon viure (Aguirre i Ibáñez, 2015), de la tradició originària que, en emergir, qüestiona la idea de desenvolupament i proposa plans de vida des de la seua matriu cosmogònica per a tota la societat. Aquests elements també van ser acompanyats d'unes reelaboracions de les teories crítiques, per exemple, en allò que Zabaleta va denominar: "formacions socials bigarrades" (Zabaleta, 2014).

<sup>8</sup> Una experiència interessant d'aquest tipus de producció és la realitzada per la Corporación Educativa Combos de Medellín, Colòmbia i publicada en quatre llibres, de la col·lecció Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz: "Entre Nosotras para nacer otras"; "Los Ejes Filosóficos, un Rizoma de Sentidos"; "Tejiendo sobrevivencias i "Haciendo resistencia desde la Escuela.

Aquestes reelaboracions sorgides en infinitat d'espais van anar mostrant que era necessari moltes de les resistències foren rellegides en clau de reexistència, en el sentit que en les formes de vida i en les propostes dels grups populars, enmig de les seues ambigüitats i contradiccions també existien dinàmiques pròpies que donaven continuïtat a múltiples expressions de lluita, però pel seu arrelament en la tradició estaven en el passat, i en aqueix sentit apareixia una lectura no lineal del món, en tant que ens mostrava aqueixos altres sabers, coneixements, savieses amb continguts propis i proposant-nos alternatives en casos precisos des de les seues especificitats i en un encreuament interepistèmic, realitzant exercicis de complementarietat on els tres principis metodològics de la pedagogia de l'educació popular mostraven tota la seua potència (Planeta Paz – Oxfam, 2017).

Aquestes dinàmiques de reexistència, al mateix temps que van mostrar tota aqueixa potència per a realitzar un treball educatiu que els donara entrada a elles, també va significar una disputa a l'interior dels moviments i les organitzacions pels controls organitzatius d'elles que entraven en les lògiques de clientelisme i dinàmiques del control dels aparells. Moltes vegades aquestes experiències es van anar desenvolupant enmig de pràctiques que a poc a poc van ampliar les seues experiències d'educació popular i que l'enriquien des de les especificitats del seu món. En la meua experiència personal, algunes pràctiques amb grups originaris em van portar pels processos d'educació pròpia (CRIC, 2004), també la sistematització em va col·locar amb experiències d'anomenar (Trejos, Soto i altres, 2018) i adquirir identitat des de llocs diferents dels quals havien construït, urgint la recerca de categories noves per a ubicar aqueixos mons.<sup>8</sup>

Aquests aspectes emergents van implicar metodològicament que teníem continguts transversals que havien de ser abordats per a donar compte de la integralitat que va començar a buscar-se, però no s'acabava de resoldre. Per exemple, en la meua experiència, les lectures de les bruixes en occident per a l'abordatge del coneixement i les dones, els significats i les marques del cos per a lgbti, la anormalitat com a discurs per a la discapacitat, i moltes altres que ens van permetent construir desaprenentatges i que obliguen a repensar els enteniments de les nostres identitats, i visibilitzar aqueixes reexistències que han de ser col·locades en escenaris d'actuació i visibilització per a reconèixer-nos en aqueix vell principi de les savieses ancestrals que "avant és arrere".

Aquests elements sorgits del cor de la proposta educativa i pedagògica de l'educació popular també ens ha portat que ella adquirisca especificitat i decantament en molts llocs i en els més diversos processos en coherència amb la identitat i la manera com els moviments i dirigents construeixen els nous camins on manifestacions molt actuals d'ella són, per exemple, l'ecologisme popular i les propostes d'economia popular en els seus múltiples vessants, l'educació pròpia, l'educació del camp, les educacions orals, les educacions en territoris afro, i moltes altres. En el meu país, una se-

cretaria d'educació d'una ciutat capital, des d'aquests desenvolupaments va presentar una proposta en educació des de les seues identitats del sud (Secretaria d'Educació Municipal de Pasto, 2018).

- Reconstrueix entitats per a fer de les resistències proposades de transformació de la societat.

### *Canviar també la vida*

- *En admetre que no és possible per part del lideratge una manera de comportament educatiu crític abans del seu accés en poder, neguen el caràcter pedagògic de la revolució entesa com a acció cultural, pas previ per a transformar-se en revolució cultural. D'altra banda, confonen el sentit pedagògic de la revolució o l'acció cultural amb la nova educació que ha de ser instaurada conjuntament amb l'accés en poder (Freire, 2005, p. 177).*

La vigència de l'educació popular cap al futur estarà lligada al sentit freireà de crítica al maximalisme, que és clar en les cites anteriors on planteja que la necessitat d'un treball pedagògic abans de qualsevol accés al poder ha de fer part d'allò que ell va denominar "l'acció cultural", prèvia a qualsevol "revolució cultural", mostrant-nos una mirada sobre el poder que funciona sobre el quotidià de les nostres vides tots els dies i a totes les hores, fent de la nostra acció un exercici per a ser viscut transformant la vida en la seua integralitat, fent visible que és la praxi del projecte que es té aquella que construeix societat i no l'acció limitada de participació en certs processos específics. Açò planteja que el projecte és revolucionar tota la vida en hàbits, costums, com a escenari de transformació del món ja i ara.

No puc deixar de mencionar ací alguna conversa amb el P. Fernando Cardenal, sj, que ve bé per a il·lustrar l'afirmació anterior en aquests temps de crisi dels denominats "governos progressistes". Quan va renunciar als seus vincles amb el govern sandinista (va ser ministre d'educació) i davant de la denominada "pinyata sandinista", deia: "Jo sóc fill de Sandino, però no del Front, que realitza aqueixa corrupció. A més, sóc educador popular i això exigeix que la meua primera exigència siga per l'ètica en la política de tots els dies i continuar sent fidel al projecte popular". Aquesta reflexió bé podria il·luminar el procés autocrític necessari per als denominats socialismes del segle XXI i processos i projectes d'esquerra en què hem participat, tant a nivell gremial com polític.

De la mateixa manera, haurem de mirar l'obra de Freire amb sentit històric de les dinàmiques del desenvolupament de l'educació popular, la qual cosa amb mira-

da crítica ens permet reconèixer que, com tot ser humà, és un fill del seu temps. En aquest sentit, en múltiples aspectes, a pesar de la seua visió del futur i del caràcter de ser un text clàssic la *Pedagogia de l'oprimit*, ens permet reconèixer que algunes de les seues categories conceptuals són pròpies d'aqueix temps. Per exemple, quan afirma: "(...) no s'ha de confondre desenvolupament amb modernització, aquesta que quasi sempre es realitza de forma induïda, encara que abaste a certs sectors de la societat satèl·lit (...) la societat simplement modernitzada, no desenvolupada, continua dependent del centre extern (...)” (Freire, 2005, pp. 210-211).

Els camins múltiples de l'educació i allò que denominàvem pàgines enrere “recerca identitària d'estil interdisciplinari i plurivers”, com un dels acumulats de l'educació popular, ens ha permés en el nostre quefer que, en trobar-nos amb les opresions lingüístiques, epistemològiques, racials, la crítica ha de ser més profunda amb les anomenades homogeneïtzacions de la modernitat capitalista (biòtica, eurocèntrica, educativa). Aqueixa crítica ha permés emergir d'aqueix món Sud, i ens col·loca en una tensió entre les seues formes en les nostres realitats i les que pertanyen a les nostres tradicions identitàries, per a la qual cosa la idea de desenvolupament ha sigut un llast.

En el sentit de Freire, l'educació popular ha conduït a un replantejament de “l'acció cultural” que ens ha dut a una “revolució cultural” en reconèixer, d'un costat, els nostres projectes de transformació i d'altre, la necessitat d'una crítica a la manera com hem construït aqueixa crítica i les seues maneres, en el moment que el prisma antropocèntric i racionalista ha moderat aqueix somni de canvi on hem caigut presoners de la idea de progrés i desenvolupament infinit promogut per la ciència moderna, la qual cosa ha exigut reconèixer-los com a part de l'eurocentrisme en les nostres propostes de mons futurs.

Les mirades des d'aquests territoris de l'educació popular es pregunta si el treball d'aquest temps pot mantindre la naturalesa i allò humà amb el consum desaforat que hem construït com a progrés, constituint un nou mite d'aquest moment de la modernitat, la qual cosa exigirà els qüestionaments a aqueixes formes epistèmiques i cosmovisions que han naturalitzat com a èxit de la humanitat les formes euroamericanes, convertint moltes vegades el projecte polític a col·locar com a horitzó allò que s'ha criticat per a noves formes de vida. Com bé ho enuncia el senyor Nelson, dirigent indígena del consell de Riosucio, Caldas (Colòmbia), “és fàcil eixir del món, el difícil és que el món isca d'un”.

En aqueix trastocament de valors, vam perdre molts educadors populars i polítics revolucionaris, el sentit ètic utòpic de la política, tant en els escenaris gremials, com en els socials, i ens vam interessar només per la resplendor del poder que repetia sota formes d'esquerres les formes que es qüestionaven, portant amb si la pèrdua de l'aposta històrica i allí torna el passat per a confrontar part de les nostres identi-

tats moderns en un exercici de la política que hui novament ens invita a revolucionar la revolució.

La reconstitució que ha pres forma en aqueixos replantejaments profunds a nivell de l'epistèmic, de les cosmogonies, ens continuen afirmant un sud que es dona des de la vida mateixa, fent real aqueixes comunitats de pràctica, aprenentatge, saber, coneixement, innovació i transformació que, al mateix temps que ens permet reconèixer-nos com a naturalesa visible en les pràctiques i en la manera com vivim, comença a portar la utopia en el seu sentit més propi d'aquests llocs, per a reconstruir sentit i esperança en el dia a dia, il·luminats per "l'avant és arrere" del Bon viure que ens invita a refer-nos des de la nostra pròpia història, enfrontant la desutopia, referent-nos des de la nostra pròpia història. Per això, afirmem que la utopia, a diferència de la manera com la vivim en el nostre passat revolucionari, hui està arrere en un esdevenidor comú en què es faça possible transformar el món, però canviant la vida ja.

- La seua aposta per la transformació implica canviar ja la manera de viure en els territoris que habitem i en les organitzacions on militem.

### *"Lladren, Sancho, per tant cavalquem"*

Aquesta frase, atribuïda —segons els exegetes del Quixot— en forma equivocada al Gentilhome de La Manxa, ens serveix per a fer un tancament obert d'aquest text, el qual ha buscat donar compte de la manera com l'educació popular s'ha constituït en forma contradictòria i problemàtica en el nostre continent i altres latituds, i que té com a fonament el text del qual celebrem en aquests dies els seus 50 anys, i que els amics brasilers encapçalats per Inés Araujo, la família de João Francisco de Souza, i la Universitat Federal de Recife, m'han animat a compartir aquestes reflexions.

L'educació popular segueix la seua marxa, més enllà de pensaments que intenten clausurar-la o d'aquells que la converteixen en un cercle tancat de elegits freireans o a messies de grups populars específics. Hui, ella s'ha convertit en un camp obert que segueix constituint-se més enllà i enriquida, per la diversitat de persones, grups, organitzacions que concorren a ella per a trobar camins d'alliberament.

Podríem afirmar que l'educació popular es continua fent i sent en els temps de profundes transformacions epocals, en els quals és possible reconèixer diferents tipus de comunitats que s'han constituït entorn de les seues claus en el continent. Allí trobem comunitats de pràctica, d'aprenentatge, de sabers, de coneixements, de resistències, de reexistències, totes buscant fer-se comunitats de transformació per a continuar apostant pels oprimits d'aquest temps i de tots els temps, reconeixent l'encreuament d'aquest nou capitalisme, anomenem-lo com vulguem: cognitiu, immaterial, tecnocientífic, del coneixement, de la informació i moltes altres maneres que mostren la urgència de llegir aquesta nova realitat.

En aquest sentit, podríem reconèixer que la seua proposta s'ha ampliat. Tot i que encara és limitada, està en desenvolupament i no exempta de grans dificultats, però cada vegada més, amb la seua proposta politicopedagògica intenta construir aqueixes maneres com des de l'educatiu i en l'educatiu un altre món és possible hui, com a bestreta del món de nova humanitat, pel que va batallar Freire, i que l'acció més col·lectiva d'organitzacions, moviments, institucions, faran real la recerca d'aqueixos nous camins per a canviar en aquest temps en un desaprenentatge permanent que també ens ajude a aprendre les noves maneres del canvi i a canviar la manera de canviar. Sí, podem dir definitivament: "Lladren, Sancho, per tant cavalquem".

Què millor que tancar amb les paraules de Paulo Freire (2005), citades al final de la *Pedagogia de l'oprimit*, per a mantindre el seu alé:

*Encara més, atés que al llarg de l'experiència relativa que hem tingut amb les masses populars, com a educador, a través d'una educació dialògica i problematitzant, hem acumulat un material ric que va ser capaç de desafiar-nos a córrer el risc de donar a conèixer les afirmacions que vam fer.*

*Si res queda d'aquestes pàgines, esperem que almenys alguna cosa romanga: la nostra confiança en el poble. La nostra fe en els homes i en la creació d'un món en què siga menys difícil amar (p. 242).*

I, per descomptat, tornar a les nostres arrels que es converteix en una crida per a continuar la indagació històrica en múltiples llocs per a cada vegada fer més rígoros el nostre camí. Per això, recordem al nostre mestre Simón Rodríguez quan ens plantejava

*On anirem a buscar models? L'Amèrica espanyola és original, originals han de ser les seues institucions i el seu govern, i originals els mitjans de fundar l'un i l'altre. O inventem o errem (...) jo vaig deixar Europa (on havia viscut vint anys seguits) per vindre a trobar-me amb Bolívar; no perquè em protegira, sinó perquè fera valdre les meues idees a favor de la causa. Aquestes idees eren (i seran per sempre) emprendre una educació popular, per a donar ser a les Repúbliques imaginàries que roden en els llibres i en els congressos (Grases, 1954, p. 71).*

### **Referències bibliogràfiques**

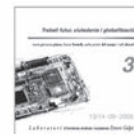
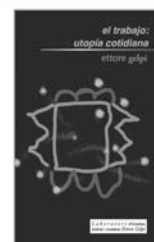
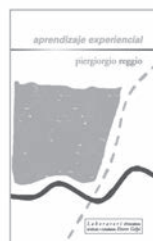
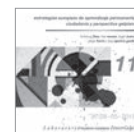
- AGUIRRE, N. e Ibáñez, J. (2015). *Buen vivir/Vivir bien. Una utopía en construcción*. Bogotá: Desde abajo.
- BARRAGÁN, D. y Torres, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Bogotá: El búho – Síntesis.

- BASTIAS, M. y Cariola P. (1995). *Crecimiento con equidad, nuevos desafíos para la educación popular. En Educacion y Pobreza*. Mèxic: Colegio Mejiquense, Unicef.
- BONILLA, L. (2018). *Apagón pedagógico mundial. Las instituciones educativas en la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad*. Mèxic: Ediciones Amazon.
- BRANDAO, C. (2017). *La educación popular de ayer y de hoy*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- BUSTAMANTE MORALES, G. (2008). “Los Ejes Filosóficos, un Rizoma de Sentidos”. *Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz*. Medellín, Colòmbia: Corporación Educativa Combos.
- CABALUZ, F. (2016). *Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación. Potencialidades de un diálogo teórico político*. Santiago de Chile: Quimantú editores.
- CÁCERES, B. (1964). *Histoire de l'éducation populaire*. París: Edution du Seuil.
- CENDALES, L.; Mejía, M. R. y Muñoz, J. (2016). *Pedagogías y metodologías de la educación popular. Se hace camino al andar*. Bogotá: CEAAL – Desde Abajo.
- CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA, CRIC. (2004). *Programa de Educación Bilingüe e intercultural PEBI-CRIC ¿Y qué pasaría si la escuela? 30 años de Educación Propia*. Popayán, Colòmbia: CRIC.
- DELORS, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la comisión internacional sobre la educación en el siglo XXI*. Madrid: Santillana – Unesco.
- DIMENSIÓN EDUCATIVA. (2017). PAULO FREIRE Y ORLANDO FALS BORDA. EDUCADORES POPULARES. *REVISTA APORTES*. BOGOTÀ, Dimensión Educativa.
- EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL. (2002). *EXPEDICIÓN A LA EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL. EVALUACIÓN INTERNACIONAL*. BOGOTÀ.
- FALS-BORDA, O. (1981a). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- FALS-BORDA, O. (1981b). *La ciencia y el pueblo. Nuevas reflexiones sobre la investigación-acción, la sociología en Colombia: balance y perspectivas*. Bogotá: Asociación Colombiana de sociología. Tercer Congreso Nacional.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido* (2da edición). Mèxic: Siglo XXI Editores. Segunda edición.
- FREIRE, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. Mèxic: Editorial Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Materiales tierra nueva.
- GADOTTI, M. y Torres, C. A. (2001). *Paulo Freire. Una biobibliografía*. Mèxic: Siglo XXI Editores.
- GHISO, A. (2015). 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.

- GRASES, P. (1954). Los escritos de Simón Rodríguez (Vols. 3) (Compilació i estudi bibliogràfic). Caracas: Sociedad Bolivariana de Venezuela.
- HENAO MEDINA, G. (2008). “Haciendo resistencia desde la Escuela”. *Ha-Seres de Resistencia con vos y con voz*. Medellín, Colòmbia: Corporación Educativa Combos.
- JARA, O. (2014). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José, Costa Rica: Alforja-CEAAL.
- JARAMILLO, R. (1998). La modernidad postergada. Colòmbia. Gerardo Rivas.
- KUSCH, R. (2000). El pensamiento indígena y popular en Latinoamérica. En: *Obras completas. Tomo II*. Rosario: Editorial Fundación Ross.
- LÁZARO, F. (2016a). *Bachillerato popular de jóvenes y adultos*. Buenos Aires: IMPA-CEIPH.
- LÁZARO, F. (2016b). *Praxis política y educación popular. Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del bachillerato IMPA*. Buenos Aires: Naranjo en flor.
- LEYVA, X.; Alonso, J. y otros. (2015). *Prácticas otras de conocimiento. Entre crisis, guerras* (Tomos I y II). San Cristóbal de las Casas, Mèxic: Cooperativa editorial Retos.
- MEDINA, M.; Vargas, B; Zuluaga, M. y Villa, H. (2008). “Tejiendo sobre-vivencias”. *Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz*. Medellín, Colòmbia: Corporación Educativa Combos.
- MEJÍA, M. R. (2018). *Educação e pedagogias críticas a partir do Sul: cartografias da educação popular*. São Carlos: Pedro & João Editores (Traductors: Mara Angélica Laureano y Nathan Bastos de Souza).
- MEJÍA, M. R. (2015). *Educación y pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la educación popular*. Capítulo I. Ensenada, Baja California: CEAAL-Instituto McLaren Ensenada.
- MEJÍA, M. R. (2010). *Educaciones en las globalizaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Edicions desde abajo.
- MORIN, E. y Delgado, C. (2018). *Reinventar la educación*. Bogotá: Edicions desde abajo.
- MURILLO, E. (2017). *Oralidad y sentidos de la formación de Maestros en la Universidad Tecnológica del Choco*. Medellín, Colòmbia: La Carreta Social.
- NIEBUHR, R. (1966). *El hombre moral en una sociedad inmoral. Un estudio sobre ética y política*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
- PÉREZ, E. (1985). *La escuela ayllu de Warisata*. La paz, Bolívia: Papeles.
- PLANETA PAZ – OXFAM. (2017). *CREAR Y RESISTIR DESDE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS TERRITORIALES DE PAZ*. BOGOTÀ: PLANETA PAZ – OXFAM.
- RESTREPO MEJÍA, C. y Restrepo Cadavid, E. (2008). “Entre Nosotras para nacer otras”. *Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz*. Medellín, Colòmbia: Corporación Educativa Combos.

- RODRÍGUEZ, S. (1975). *Obras Completas* (vols. 2). Caracas, Venezuela: Universidad Simón Rodríguez.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI editorial i CLACSO.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE PASTO. (2018). *PROYECTO INNOVADOR EDUCATIVO MUNICIPAL PARA LOS SABERES Y LA ALTERNATIVIDAD (PIEMSA)*. SOMOS DE ALAS, no de jaulas. Colòmbia: Alcaldía de Pasto.
- TORRES, A. (2016). *La educación popular, trayectoria y actualidad*. Bogotá: El búho.
- TORRES, A. (s.f.). *La comunidad y lo común*. De pròxima aparició en Bogotá: Desde abajo.
- TREJOS, D.; Soto, J. P. y otros. (2018). *La educación propia. Vivencias y reflexiones. Sistematización del proceso de educación propia en el territorio indígena del Departamento de Caldas*. Bogotá: Planeta Paz.
- ZABALETA, R. (2014). *Las masas en noviembre*. La Paz. Bolívia: Hoy – Siglo XXI.
- ZAMBRANO, A. (2015). *Las ciencias de la educación en Francia. Instituciones, movimientos y discursos*. Bogotá: Magisterio.
- ZIBECHI, R. (2017). *Movimientos sociales en América Latina, El “mundo otro” en movimiento*. Bogotá: Edicions desde abajo.

# Laboratori d'iniciatives ciutadanes *Ettore Gelpi*



DISTRIBUCIÓ

PAPER  
PLEGAT  
INDUSTRIA GRÁFICA

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



## La Participació Ciutadana en els contextos d'exclusió: el cas del barri de la Coma

*Rosario Faet Gallur, Associació Crecer en La Coma*



El barri de la Coma es va construir en els anys 80s, emmarcat en les actuacions previstes al Pla Sud, amb la finalitat d'eradicar el barraquisme i esplaïar la ciutat<sup>1</sup>. Abans de ser plasmat el Pla Sud als papers, es va posar en marxa el *Plan Riada*, després de la riuada que va inundar València el 1957, que donava lloc a la creació de 2.500 nous habitatges. Com que els tràmits expropiatoris varen alentir massa el procés, es va optar per la creació de 880 habitatges al grup Fuensanta, València, 42 habitatges a Torrent (grup Verge de la Paloma) i 290 d'escassa qualitat d'infraestructura, anomenats grups de *La Merced* a les proximitats de Paterna.

A la ciutat de València es preveuen realitzar un total de cinc polígons d'execució directa, quatre d'ells residencials i un específicament industrial. I és en aquesta intervenció de l'Estat a través de la Gerència d'Urbanització de Planejament Poligonal per a les previsions de creixement de València i d'absorció de la immigració i el barraquisme, on té lloc el naixement del polígon *Acceso Ademuz...* Un dels projectes amb més vicissituds i irregularitats... i que ha estat convertit en el paradigma exemplificador d'allò que no hauria de ser una actuació urbanística. Els cinc polígons eren: Polígon Avda. Castilla, Polígon Cam-

<sup>1</sup> “Historia del Barrio de la Coma (I)”, 2006. blog “[lacomadigital.wordpress.com](http://lacomadigital.wordpress.com)”

panar, Polígon Monteolivete i Polígon *Acceso Ademuz* d'ús residencial; i Polígon Vara de Quart, d'ús industrial.

El polígon *Acceso Ademuz* consisteix en l'expropiació d'una superfície de 199,48 hectàrees, una franja allargada de terreny ubicada entre els municipis de Burjassot i Paterna -ja prevista en les actuacions del Pla Sud- per a la descongestió planificada de València, i la previsió de construir 8.872 habitatges distribuïts en 7 sectors. No obstant, les irregularitats que es varen donar varen contribuir a les 613 *viviendas* a Burjassot i al barri de La Coma, a Paterna. Així doncs, tant el barri de "La Coma" com les 613 *viviendas* seran part inconclusa d'un projecte molt més ample que es va acabar frustrant i es va paralitzar. Aquest és l'origen del rotund aïllament del barri de "La Coma", que va quedar situat a l'extrem és occidental de l'allargada franja que feia part del projecte inicial. Aquests habitatges estaven destinats a acollir famílies que pels seus escassos recursos econòmics tenen dificultats per aconseguir un habitatge al mercat lliure immobiliari, sobretot les procedents del barraquisme. De manera que un barri nascut per "arreglar" el problema de l'habitatge i millorar les condicions socials dels seus habitants es converteix paradoxalment en un barri on el principal problema serà el de la convivència i el de l'habitatge. La imaginació popular va batejar aquest lloc com *Lian-Shan-Po*, en referència al lloc d'una famosa sèrie de ficció on hi regia una llei pròpia al marge i en contra de la llei del país; i al barri de La Coma com *Las Malvinas* per estar lluny de tot.

Al barri de *La Coma*, al voltant de 1.000 pisos composen aquest parc públic d'habitatge que, segons les dades de l'INE, té més de 6.500 persones en situació de pobresa i risc d'exclusió social i després de 30 anys, el barri continua sense recursos suficients per facilitar la subsistència dels seus habitants. El barri es va construir a 2 kms. de la població més propera, Burjassot, i a 5 de Paterna, enmig del no res (camp, pins i carrasques). No hi va haver transport públic fins uns anys més tard, cosa que dificultava la mobilitat i l'accés a recursos. Els edificis que composaven el barri eren únicament els habitatges, inclosos els baixos dels mateixos, per la qual cosa desenvolupar qualsevol iniciativa comercial dins el mateix era impossible, ja que no existien baixos ni locals previstos per a aquest ús. Una furgoneta d'un forn de Burjassot pujava al barri per vendre pa als veïns cada dia, no hi havia escoles, els carrers no estaven asfaltats, l'enllumenat públic no estava instal·lat, l'Ajuntament de Paterna no havia recepcionat l'obra, per la qual cosa el servei municipal de neteja no hi funcionava allà. En aquestes condicions varen ser adjudicats els pisos, alguns en règim de lloguer, altres en lloguer amb opció a compra. En pocs anys moltes famílies varen decidir marxar, i varen quedar buits un gran nombre d'habitatges, que varen ser ocupats il·legalment davant la lentitud i passivitat de les actuacions administratives necessàries. El barri es va deteriorar molt ràpidament, i va ser declarat Barri d'Atenció Preferent per la pròpia Generalitat Valenciana (síntoma del primer fracàs) en el Decret 157/1988, de 11 de octubre, pel que s'estableix el Pla Conjunt d'Actuació a Barris d'Acció Preferent. Junta-

ment amb el barri de *La Coma* de Paterna n'hi havia vuit més: el barri de *Las 1.000 viviendas* de Alicante; el de *La Tafalera* d'Elda; el barri *Los Palmerales* d'Elx; *San Agustín y San Marcos* de Castelló de la Plana; el barri *613 viviendas* de Burjassot; el barri *San José* de Xirivella; el barri *Baladre* de Sagunt; i el barri *Zorrilla* de Torrent.

L'amuntegament, entre altres motius, dificultava la supervivència a persones les quals el seu èmfasi primari rau en el desenvolupament de les estratègies de subsistència i per tant existia una gran ansietat que jeia, sobretot, en les vicissituds que comporta el sobreviure. *“La tensió que produeix l'amuntegament suposa un augment de la irritabilitat fins a arribar a l'aparició del que en psicologia de denomina ‘espai crític’ que és quan sorgeix la violència sense discriminació, una violència contra tot.”*<sup>2</sup>

Les estratègies de supervivència utilitzades per, sobretot, els joves, eren inversament proporcionals a la capacitat d'integració de la societat normalitzada i, per tant, en el mercat laboral, en el sistema de garanties i drets d'un recent estrenat Estat de Dret. Hi havia la sensació que ni els drets humans ni els drets fonamentals no arribaven a aquest barri.

Poc a poc l'administració va anar dotant de recursos mínims el Barri, tot i que cada un d'ells ha estat reivindicat pels seus veïns i veïnes, en manifestacions i diferents mobilitzacions, però la comunitat va quedar marcada per aquests primers anys d'aïllament i violència, d'estratègies de supervivència d'alta conflictivitat social. Va quedar ferit el procés de construcció espontània de sentiment comunitari i va quedar marcat el desenvolupament de la infància i el respecte als seus drets durant diverses generacions que varen créixer en la misèria, en l'ansietat pel consum, en la recerca de substàncies per evadir-se.

Al barri de *La Coma*, en els seus 30 anys d'història, no s'ha desenvolupat un sentiment comunitari, tot i que sí s'hi dóna, gràcies a la feina que molta gent fa de manera anònima, promovent l'associacionisme reivindicatiu, una anàlisi individual compartida en aspectes concrets significatius, com aquest, extret del testimoni de Sol Divina Fuentes Cortés al documental *Las Hijas de La Coma*<sup>3</sup>:

*“...el Barrio no evoluciona... nos han excluido... nos han apartado de la civilización, para que ellos estén mas cómodos y nosotros pues ahí, apartados, como si viviéramos en la época de la postguerra, (el barrio) parece una cárcel, ¡la cárcel está mejor que el barrio, porque la cárcel tiene piscina, tiene sitios donde ir de entretenimiento, tienes una comida todos los días, tienes donde dormir, está mejor! Aquí, es parecido a la cárcel, las fincas son los módulos, las casas son los “chavolos” (celdas) y las paraetas que tenemos, que no son ni tiendas, son de cuatro chapas (casetas de obra transformadas en tiendas) son los economatos, ¡ya está!, no tenemos parques para que jueguen los niños, no tenemos nada!”*

La nostra associació, *Creixer en la Coma*, va sorgir, com altres, amb la idea de promoure l'associacionisme reivindicatiu, per això està formada per veïns i veïnes del barri, sobretot dones, i activistes de l'acció social i la lluita contra la pobresa que d'ençà de fa anys ac-

- <sup>2</sup> Fiasche, A. “Hacia una psicopatología de la pobreza” 2003, Ediciones madres Plaza de Mayo
- <sup>3</sup> Documental *Las Hijas de La Coma* es pot veure a Youtube.

<sup>2</sup> Arnstein, Sherry R. (1969) 'A Ladder of Citizen Participation', *Journal of the American Planning Association*, 35: 4, 216 — 224

tuem col·lectivament per superar les situacions de desemparament, pobresa i exclusió que patim al nostre barri. Són molts els programes, projectes i plans d'actuació de les Administracions Públiques, fundacions i altres, han desenvolupat al nostre barri. Aquest tipus d'intervencionisme ens ha relegat a les persones afectades per la pobresa i l'exclusió social a un segon pla, convertint-nos en usuaris d'aquests recursos, en espectadors que sols miren la funció esperant el canvi social que havien de dur aquestes polítiques socials.

L'única forma coneguda fins ara que haja funcionat és l'Associacionisme reivindicatiu i la participació ciutadana. Partint de la idea que només les persones que viuen directament la complexitat i profunditat dels problemes que es donen als barris marginalitzats són capaces de dissenyar les alternatives. És a dir, que és la pròpia gent afectada mitjançant l'eina de l'associacionisme reivindicatiu qui pot donar les claus de per on podem anar trobant la solució a tot això. Per aconseguir l'objectiu seran necessàries la Participació Ciutadana real i efectiva, i la formació.

La participació ciutadana ha esdevingut un terme gastat, un recurs fàcil que avui dia pot significar qualsevol cosa: fer una consulta ciutadana, dur els afectats a un acte institucional, això no és Participació Ciutadana, tal i com la va definir Sherry R Arnstein<sup>2</sup>. Pot ser participació decorativa, teràpia o manipulació, però no participació ciutadana ja que perquè aquesta es doni hi ha d'haver un cert control ciutadà de les polítiques institucionals que els afecten directament. A la figura, els vuit esglaons de l'Escala de Participació Ciutadana que va dissenyar l'autora citada:

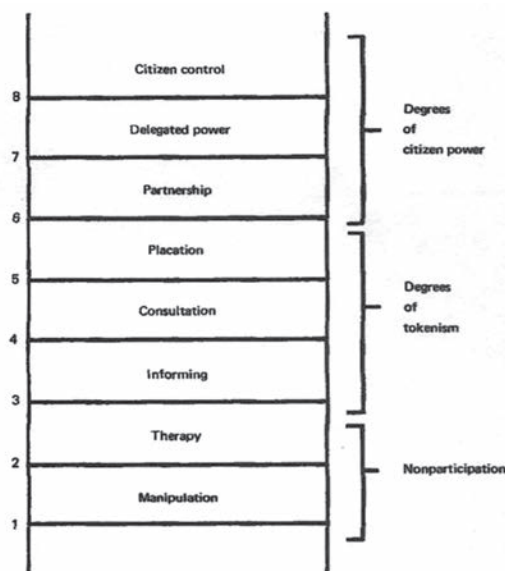


FIGURE 2 *Eight Rungs on a Ladder of Citizen Participation*

La formació essencial per aconseguir incidir en les polítiques públiques, conèixer les institucions i els drets, és fonamental. Per tal d'exercir el control social i exigir que les promeses es tradueixin en polítiques vinculants on les administracions s'obliguen legalment a materialitzar-les.

**12 de Marzo de 10.12:00 HORAS**

## **Charla sobre los DERECHOS DE LA MUJER**

**ASOCIACION CRECER EN LA COMA  
y Cristina Boix,**  
abogada especializada  
en violencia de género

local c/ Silla s/n 2º bajo izq, del  
Barrio de la Coma  
Paterna , Valencia

**Entrada Libre**



Des de *Crecer en la Coma* promovem la formació realitzant jornades i tallers oberts, per exemple sobre Drets de les Dones, i ens auto-organitzem grups de persones afectades pels problemes concrets, com és el cas de @LasHijasdeLaComa.

# Removent runes: encarnant els silencis d'un passat violent<sup>1</sup>

*Julia Estela Monárrez Fragós*  
*Traducció: Manuela Fuentes Martínez*



## Introducció

Este assaig explora, en el context del procés de Pau a Colòmbia<sup>2</sup>, la importància que tenen les pràctiques de la custòdia de la memòria de les persones desaparegudes, a través del treball d'una dona feminista, activista i acadèmica: Sandra Milena Álvarez Ramírez, del Col·lectiu Agre Art. Reflexiona el seu treball a la llum de la memòria col·lectiva de Michael Pollak; la memorialització d'Estela Schindel; l'acció política de Hannah Arendt, i l'acció col·lectiva feminista de Sarah Ahmet. Sandra Milena, ens ofereix un exemple extraordinari de com les dones s'ocupen dels horrors que les guerres deixen en els cossos absents i en els territoris trencats. El text s'enfoca en les accions que Sandra Milena emprén, i la relació que ella manté amb el passat violent i amb el present pel qual lluita.

En el nostre món, hi ha un disposar pervers de la vida i l'existència de milers de persones a la qual cosa se li ha denominat desaparició forçada. Si bé, els que són desapareguts majoritàriament són els homes; els que s'encarreguen de reclamar-los, són les dones (Amnistia Internacional, 2019). Entre l'absència del cos i del llenguatge, de la figura del desaparegut, apareixen, en primer lloc, els seus familiars que el guarden en la memòria mitjançant la recerca i el reclam de justícia. No obstant això, també estan presents altres figures: aquelles que no són part de l'entorn familiar de la figura allunyada i retirada per la força; no obstant això, sí la reclamen com a part de la memòria perduda i ultratjada d'un subjecte públic sostret de la seua comunitat. Per tant, estes figures també es converteixen en portadores de la memòria suspesa. En aquest disposar pervers de l'existència de les persones, em pregunte: com encarna, una portadora de la memòria, eixos cossos esvaïts i eixes memòries silenciades, en nom de la veritat i la justícia? En este sentit, la seua desaparició forma part d'una experiència a vegades, no viscuda, però sí que transmesa, a través dels anys.

<sup>1</sup> Aquest article és producte de la beca que em va atorgar el Consell Nacional de Ciència i Tecnologia, en el marc de la convocatòria: "Suports per a Estadets sabàtiques vinculades a la Consolidació de Grups de Recerca 2018" a la Universitat dels Andes, a Bogotá, Colòmbia, amb el Dr. Alejandro Castillejo Cuéllar, amb el projecte de recerca: "el lloc de la memòria en el sofriment social de familiars de víctimes de desaparició forçada i tortura." Agraïxo al professor Castillejo Cuéllar el canvi de paradigmes que em va proporcionar, per comprendre la violència i la pau amb altres ulleres. Igualment, agraïxo a la Llicenciada Sandra Milena Álvarez Ramírez, que em va brindar els seus sabers per apropar-me a aquests temes que fan mal. A la Mtra. Estimada Benavides de l'organització Fundació Escoles de Pau, per tot el seu acompanyament. Qualsevol falta o falles són la meua responsabilitat.

<sup>2</sup> El procés de Pau a Colòmbia va ser signat el 26 de novembre de 2016, no sense grans obstacles que es van interposar i encara continuen, per dur-lo a bon port.

## Arguments i visions teòriques

Acostar-se a altres indrets per a preguntar sobre la recuperació de les memòries de les persones desaparegudes, de les absents i de la violència de l'Estat i d'altres poders que actuen amb, o en contra de l'Estat, em va portar, a indagar sobre esta pràctica a Colòmbia. L'experiència d'este país andí se situa en un cas extrem de violència contra la humanitat d'homes i dones, durant una llarga etapa de terrorisme d'Estat, que s'ha denominat, conflicte armat intern<sup>3</sup>. En este context i en raó d'este conflicte, es presumeix que són més de 120,000 persones les que falten en este país (PNUD, Colòmbia, 2019). Aquells que ja no estan i es troben absents, per a la Unitat de Recerca de Persones donades per Desaparegudes<sup>4</sup>, són les víctimes de desaparició forçada, les segrestades, les reclutades il·lícitament, o les desaparegudes en les hostilitats, ja es tracte de combatents regulars o irregulars: les primeres van ser membres de la força pública; en la segona categoria, se situen els grups armats al marge de la llei (UBPD, 2019). Siga quina siga la modalitat, en la desaparició: "hi ha un buit, un forat i eixe buit són els desapareguts" (Jablonka, 2016). El tema de l'absència, de la desaparició, del que no es pot ja recuperar, d'allò que s'ha perdut, és un tema que m'interessa, donada la situació que preval a Mèxic. Al meu país, també hi ha forats, buits, clavills i esquerdes, com en la vida colombiana: són la gent "que es va volatilitzar, que està absent per a sempre" (Jablonka, 2016), a partir de la mal anomenada Guerra contra les Drogues que es va iniciar, formalment l'any 2006.

En este assaig, el meu objectiu és investigar la forma com les persones -no familiars de desapareguts/es- es relacionen en el present amb un passat dolorós mitjançant un procés divers d'activitats i accions que recorden a la persona escindida i el context en el qual va ser desapareguda. Amb la intenció de donar resposta a la pregunta inicial, utilitze un acoblament epistemològic en què primen els conceptes teòrics de la memòria col·lectiva des de l'òptica constructivista de Michael Pollak; les pràctiques de memorialització d'Estela Schindel, reprenen l'acció política de Hanna Arendt; i finalment, la concepció del col·lectiu feminista de Sara Ahmet.

"Per a Michael Pollak, en la memòria col·lectiva, es conjunten els elements següents: la desaparició és un fet social, en el qual el subjecte està ací encara i és fixat per aquells que el guarden en la memòria i en la forma en que el recuperen. Són els i les actores que a través de "processos [...] intervenen en el treball de constitució i formalització de la memòria" (2006:18). Ho fan, des de la figura de qui ha sigut exclosa/o, marginada/o i que, com a memòria subterrània es troba al marge del text de la memòria oficial i de la memòria nacional. Les i els actors, a l'expressar la seua postura metodològica en vers les persones desaparegudes, les insereixen en la disputa per la memòria, la qual es dona en moments de crisi, en els quals, les memòries fragmentades i perifèriques emergeixen en l'espai públic (Pollak, 2018). Estos records entren en la "memorialització", la qual, en paraules d'Estela Schindel -i en la tradició política de Hanna Arendt-

<sup>3</sup> De cap manera em proposo fer una anàlisi o reflexió sobre aquest procés històric de violència que ha viscut aquesta nació de la Nostra Amèrica, per més de 50 anys; no puc parlar sobre una experiència complexa i des del meu qualitat d'una estrangera ignorant. Només diré que en aquesta llarga data de violència han prevalgut actors, factors i lògiques diverses, inserides en interessos polítics i econòmics que han consolidat un Estat nació amb base a l'exclusió humana i territorial de ciutadans sol ús (González i Molinères, 2010, citats per Garrido, 2019). El que m'interessa és la disputa de la memòria, del que ha passat a centenars de milers de persones desaparegudes, a través d'altres veus que els busquen i els recorden, perquè no quedin en l'oblit.

<sup>4</sup> La Unitat de Recerca de Persones donades per desaparegudes, és un òrgan que emana del Sistema Integral de Veritat, Justícia, Reparació i No Repetició. És part de la construcció d'una pau que perduri a Colòmbia, després d'una llarga història de conflicte armat, i que comença a consolidar a partir de l'any 2016 en els diàlegs de la pau, dut a terme primer a Oslo Noruega, després a La Havana, Cuba. La

seva acció extrajudicial i humanitària, se centra en la recerca de persones desaparegudes, en aquest context i en resposta a les demandes de familiars i organitzacions de la societat civil que els busquen incansablement i desitgen saber la veritat.

<sup>5</sup> A Mèxic, no se sap quantes persones han estat desaparegudes. Al gener del 2019, es va informar que d'acord amb Registre Nacional de Personas Desaparegudes hi ha un total de 40.180. Des d'una altra comptabilitat, una persona és desapareguda cada 90 minuts.

és “un impuls actiu i una voluntat d'incidència política” amb iniciatives que se separen d'allò privat i “posen alguna cosa en moviment a l'esfera pública i els efectes de la qual, impredecibles i irreversibles, creen les condicions per a la història futura”(2009:67). Les iniciatives, per descomptat, són variades i comprenen diversos gèneres.

Ara bé, els que emprenen estes accions són actores de canvi que lluiten per afirmar la veritat i la dignificació del subjecte escindit. Estes accions, des de la postura de Hannah Arendt, mereixen ser llegides com “l'activitat política per excel·lència” (2009:23), les quals, tenen un naixement i una missió: preservar en el món al subjecte rebutjat. A través de la paraula i l'acció, s'insereix en el món d'allò humà a qui ha sigut deshumanitzat. Les accions tenen de particular que són fetes per un grup; els que realitzen estes accions, esperen que les societats les facen seues, a fi de mantenir la memòria de la persona desapareguda. Eixa memòria que en els temps de guerra es manté subjugada; però que, una vegada que apareix una etapa de transició -com els Acords de Pau - necessita reposicionar-se en un espai públic i de llibertat, a fi de conèixer la veritat i la justícia. Respecte d'això Alejandro Castellet Cuéllar (2017), planteja una paradoxa per al cas de Colòmbia, com a exemple d'una societat en transició, encara escindida entre les violències d'un passat que la va fracturar, i la il·lusió de transitar cap a una “nova nació” (22). Esta incongruència entre les continuïtats de la violència i la lluita per la pau, deuen llegir-se a la llum del “capitalisme global contemporani” (22) que incideix en les violències estructurals del cos i del territori colombià.

“En esta tessitura, Sara Ahmet (2017), concep l'acció feminista, com a part d'un moviment que naix de la injustícia, de la comprensió que quelcom està malament; que hi ha una injúria, un greuge que necessita ser reparat, rectificat, esmenat, compensat. Eixe és l'origen d'un col·lectiu feminista “que crea i és creat pel moviment”(5). El moviment es troba en perenne dinamisme, i fa nexes “per a transformar el que existeix”(3), per mitjà d'accions que es van aconseguint l'una darrere de l'altra. “Un moviment feminista és un moviment polític col·lectiu”(3). L'acció del grup es cristal·litza en el moviment que crea el col·lectiu. Només em resta afegir que els greuges estan emmarcats en estructures injustes, que no permeten a les persones habitar el món en dignitat, siga per desigualtats en la distribució de la riquesa, conflictes polítics que emanen dels d'interessos aliens a les grans majories, però que tenen efectes en la seua llibertat a través del que Judith Shklar anomena “crueltat institucionalitzada (2018:57). La crueltat, per a esta autora, és: “la deliberada imposició de danys físics -i amb conseqüència emocionals-sobre una persona o grup més dèbil per part d'altres més forts que es proposen aconseguir algun fi, tangible o intangible” (55- 56).

### **La ruta metodològica**

Davall el marc del projecte d'investigació al qual em referisc a l'inici d'este article, vaig tenir el privilegi de conversar amb Sandra Milena Álvarez Ramírez, ella em va con-

cedir una entrevista el dia 6 de febrer de 2019. Les dos havíem sigut presentades per la mestra Amada Benavides, Presidenta de la Fundació Escoles de Pau, a un esdeveniment que es va dur a terme el 25 de novembre en el Parc Nacional de Bogotá, Colòmbia, en el marc de l'activitat de l'Eliminació de les violències de gènere: Jo vaig participar amb l'activitat Llibres Vius, de la Biblioteca Humana<sup>6</sup>; vaig ser el llibre Feminicidi. Per la seua banda, Sandra Milena, fundadora del Col·lectiu Agre Art, va presentar una *performance*, una Sembra de cossos gramaticals, amb el tema del feminicidi.

Sandra Milena es defineix com una activista política, sociòloga, feminista i dret humanista que treballa i busca incidir políticament en el tema de la desaparició forçada des de fa 17 anys<sup>7</sup>. Ella explica:

*“tinc un col·lectiu que s'anomena Agre Art i des d'eixe col·lectiu [que] és com una metodologia que treballem, per a fer la denúncia en contra del que succeeix; abans, durant i després de les 23 operacions de la comuna 13. [Així] com l'acompanyament; també, si es vol, de les senyores que han estat ací com per molts temps...fent la denúncia al que succeeix ací en el territori”*

El cos i el territori, igual que “les senyores” o siga les dones que busquen les seues persones desaparegudes -siguen mares, mullers, filles o germanes- són indissociables, per a esta actora social de la memòria, de violències que estan en eixa terra i en eixos cossos que “han sigut empresonats” i no se'ls ha “permés el poder fer la reflexió del que va succeir allà en eixe lloc. Que encara no sabem la veritat del que va succeir, de per què va passar,” refereix Sandra Milena.

En les accions que realitza Sandra Milena, es troba l'empremta feminista de co-nèixer l'ús de la crueltat des de la diferència sexual dels cossos. Al mateix temps, de que allò personal és polític.

Algunes dones [i] xiquetes que van ser desaparegudes, durant les operacions militars en la tretze... van ser cossos detinguts, van ser cossos que van ser torturats i que a més, quan els van trobar, els van trobar amb violència sexual, perquè no tenien la roba interior o perquè les havien empalat.

A mi m'afecta este tema perquè jo tinc amics i amigues desaparegudes; persones molt pròximes. Eixes mateixes mamàs són les mamàs dels meus amics. Llavors, per això, hi ha un acostament amb el tema des de la part vivencial. Però, des del tema acadèmic, ha sigut més des de la denúncia.

En esta dimensió, relata Sandra, pot fer un ús de la metodologia dialògica<sup>8</sup>, per a poder construir les històries de les persones desaparegudes, netejar el bon nom d'elles, i indagar “eixa participació política, que s'activa des de les dones per a eixa recerca, i com han incidit políticament en diferents espais. També com es canvia des d'allò individual cap allò públic” Tant les dones, les que busquen les seues persones desaparegudes, com Sandra Milena, fan tot el que es puga per portar a altres espais el que els va succeir ací.

<sup>6</sup> La Biblioteca Humana és una iniciativa que neix a Dinamarca l'any 2000. És una aportació de l'ONG “Stop the Violence” Amb aquest projecte es busca promoure el respecte, la tolerància, el diàleg intercultural i l'exercici ple dels drets humans. A la biblioteca humana, els llibres no són de paper, sinó persones que estan obertes a compartir les seves experiències de discriminació i violència, amb altres persones, per condicions de classe social, gènere, racialització, lloc d'origen, etc. Amb aquesta metodologia s'aspira a construir societats obertes a la diferència i a la cultura de pau. Per a més informació veure el lloc <https://livinglibrary.me/en/>

<sup>7</sup> El 16 i 17 d'octubre de l'any 2002, el govern del president Álvaro Uribe, va orquestrar l'Operació Orión, a la Comuna 13 de Medellín, Colòmbia. L'objectiu era desmantellar els grups guerrillers -l'Exèrcit d'Alliberament Nacional (ELN); les Forces Armades Revolucionàries de Colòmbia (FARC), i altres cèl·lules guerrilleres que es trobaven en aquest barri. Juntament amb diferents forces de seguretat de l'Estat, les Autodefenses Unides de Colòmbia (AUC), i el grup paramilitar Bloc Cacic Nutibara van deixar com a resultat un deixant de mort, desaparició forçada,

execucions extrajudicials. Els cossos de les víctimes, en la seva gran majoria població civil, van ser llançades a un abocador que es troba en aquesta àrea i es coneix com La Escombrera. Fins a la data, encara no se sap quantes persones van ser dipositades en aquesta gegantina fossa comuna. [https://www.youtube.com/watch?v=L6g\\_RFxvZpo&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=L6g_RFxvZpo&feature=youtu.be). Agraïxo a Jenny Paola Buitrago, de l'Equip justícia transicional i lluita contra la impunitat, Oficina de l'Alt Comissionat de les Nacions Unides a Colòmbia, per referir-me a aquest vídeo. Bogotá, Colòmbia 19 de novembre, 2018.

<sup>8</sup> Al·ludeix a les rutes que es tracen, des dels diàlegs de l'horitzontalitat, el respecte a la diversitat d'arguments i conscients de les diferències de poder, per poder arribar, com a col·lectius, a accions de comú acord, amb els qui participen en aquestes activitats de denúncia.

Sandra relata que les seues accions han passat per diversos moments. Al principi, es van centrar a fer la denúncia del que estava succeint en l'Enderroc, a través d'històries de vida, casos, grups focals, les històries de les dones que busquen als seus desapareguts. Ara ho fa des de la fotografia, des dels periòdics, per a rescatar, eixe reconeixement que tenen eixes dones, construït al llarg dels anys, on no sols són les víctimes; sinó eixe reconeixement que se li fa socialment, que siga efectivament com una dona que ha incorregut a fer eixa denúncia, sense necessitat que es perda eixa essència que tenim com a éssers humans, com la que està buscant un ser humà i és un ser humà [el] que està activant eixa tasca.

Com a exemple mostre la següent fotografia del col·lectiu Agre Art



*Font: Sembra Cossos Gramaticals: Perquè la violència de gènere no siga ni una ombra. 25 de novembre de 2018, Bogotá; Colòmbia. FOTOGRAFIA JULIA MONÁRREZ.*

Els cossos de les dones que apareixen en esta fotografia, són cossos que es “sembrar” són cossos marcats per la violència en contra de la dona. Les persones que assisteixen a esta posada en escena, poden acostar-se a estes dones; i, abraçar-les, preguntar, mostrar la seua solidaritat: són les cuidadores. Junt amb elles -no en esta foto- apareix un grup musical que també els acompanyen. Després s'uneixen les persones que assisteixen a la sembra i en un cercle dansen al seu voltant per a emparar-les.

Sandra espera, que: “tot això que un fa que efectivament interpel·le a la societat” i volguera que la gent no sols es connecte mentre es du a terme l’acció, sinó també en el que es va generant des de la campanya, quan es va realitzar l’acció de cossos gramaticals i després quan queden les fotografies i altres coses... Perquè jo esperaria que sí, que les organitzacions que acompanyen, que formen part com eixa xarxa d’afectes de cossos gramaticals, que efectivament també puga multiplicar eixa connexió per a continuar fent una crida d’atenció que açò no pot tornar a passar, ni en este país ni en el món. És per això que jo crec que li pose tant cor al tema, perquè sí. Tot açò és el que m’interessa recuperar, la memòria de les persones que han sigut esvaïdes, ocultades, anul·lades, es torna un acte de justícia, ja que la vida els va ser desestructurada, als que van desaparèixer, a les seues famílies i als que van observar el crim. Els records d’estes violències, inscrites en situacions límits, són memòries d’horror. És l’experiència d’un esdeveniment crític on la violència política, la violència dels grups guerrillers, els grups paramilitars i altres que actuaren en context i en raó d’esta situació bèl·lica, infligeixen dolors indicibles a les persones.

Sandra Milena va nàixer enmig d’una guerra a Colòmbia i d’una forma o una altra continua vivint en ella. Ella, des de diversos gèneres, i amb llenguatges al·legòrics diversos “sosté eixa tensió productiva entre silenci i paraula” (Baer, 2006: 103). El patiment De l’Altre la interpel·la i la mou a actuar des d’allò personal al col·lectiu; des d’allò privat al públic. Com a portadora de la cruel memòria de la desaparició forçada, la manté, a través de cossos presents que sostenen als cossos absents, a fi d’assenyalar la injustícia comesa en contra de la humanitat dels que no estan i dels qui el busquen. Estos patiments no són individuals, són producte d’un context que els va victimitzar; mentre estes accions inicien esta desconstrucció i reposició de la dignitat humana ofesa en el passat; el futur d’estes accions, encara està per veure la seua culminació.

## Referències bibliogràfiques

- AHMED, Sara, 2017, *Living a Feminist Life*, London, Duke University Press.
- ÁLVAREZ, Ramírez, Sandra Milena, 2019, Conversación, Bogotá, Colombia; 6 de febrero
- AMNISTÍA INTERNACIONAL, 2019, “Desapariciones Forzadas”, <https://www.amnesty.org/es/what-we-do/disappearances/>, consultado 14 de junio de 2019.
- ARENDT, Hannah, 2009 *La condición humana*, traducción Ramón Gil Novales, Buenos Aires: Paidós.
- CASTILLEJO CUÉLLAR, Alejandro, 2017, *La ilusión de la justicia transicional: perspectivas críticas desde el Sur global*, Alejandro Castillejo, editor y compilador, Bogotá, Universidad de los Andes.
- GARRIDO CEDEÑO, Susana Angélica, 2019, “Compartiendo el dolor”: acciones políticas de mujeres familiares de personas desaparecidas en Tijuana, México y Medellín,

- Colombia para reivindicar a las víctimas de desaparición”, Tesis doctoral, Tijuana, Baja California, México, El Colegio de la Frontera Norte.
- JABLONKA, Ivan, 2016, “Diálogos transatlánticos: Ivan Jablonka”, *Canal Encuentro*, <https://www.youtube.com/watch?v=4EwenvbZFow&t=943s>, consultado 14 de abril de 2019
- POLLAK, Michael, 2006, *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*, traducción Christian Gebauer, Renata Oliveira Rufino y Mariana Tello, revisión Ludmila da Silva Catela, Buenos Aires, Argentina, Ediciones Al Margen.
- PNUD, Colombia, 2016, “Apoyo a la Unidad de Búsqueda de Personas Desaparecidas”, <http://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/projects/apoyo-a-la-unidad-de-busqueda-de-personas-desaparecidas-.html>, consultado 14 de junio de 2019.
- SCHINDEL, Estela 2009 “Inscribir el pasado en el presente: memoria y espacio urbano”, en *Política y Cultura*, núm. 31, pp. 65-87.
- SHKLAR, Judith, 2018, *El liberalismo del miedo*. Traducido por Alberto Ciria y Ricardo García Pérez, Barcelona, Pensamiento Herder
- UBPD, Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas, 2019, “Sobre la búsqueda” <https://www.ubpdbusquedadesaparecidos.co/sobre-la-busqueda/>, consultado 14 de junio de 2019

# Educació per a la Salut (EPS) amb Persones que Exerceixen Prostitució (PEP). Una experiència a Mallorca

Ana Mascaró Garcia, psicòloga i mediatora cultural



L'Escola Graduada és un centre de salut a Mallorca, situat al casc antic de la ciutat de Palma. Com a moltes ciutats d'arreu del món, els espais on s'exerceix la prostitució, mal anomenats "barris xinesos", es situen als centres degradats de les ciutats. Per això les entitats que treballen amb persones que exerceixen la prostitució (en endavant, PEP) es solen trobar aprop d'aquests indrets.

A pesar de les diferents reformes de la ciutat i de l'actual procés de gentrificació<sup>1</sup> en el qual es troben immerses moltes ciutats europees, en el cas de Palma la gentrificació es tradueix en una expansió quantitativa de la indústria turística-immobiliària i una expansió qualitativa del que suposa l'expulsió de les persones que fins ara eren del barri. Això ha donat lloc a un *boom* que està desbordant les realitats locals del centre de la ciutat i en bona mesura de tota l'illa.

El centre de salut va iniciar l'any 2009 un procés de treball APOC (Atenció Primària Orientada a la Comunitat), adreçat a millorar la salut de la comunitat com un tot. Aquest procés ha de ser pràctic i experimental, ja que ha d'incloure el mètode clínic amb l'estratègia poblacional.

Per iniciar un procés APOC en un centre de salut s'ha de partir d'una anàlisi de la situació i d'una definició de la comunitat, i així es va iniciar el 2013 una diagnosi participativa de salut, que ha conclòs aquest any 2019.

Ja en els inicis de la diagnosi, i atesa la ubicació del nostre centre de salut, lligada a la demanda de diferents entitats de la zona, es va detectar la presència de determinats perfils poblacionals, i un d'aquests perfils era el que ens ocupa: el de persones que exerceixen la prostitució (PEP).

El primer que vàrem fer va ser anar al Diccionari de la Reial Acadèmia de la Llengua Espanyola a cercar la definició, i aquest definia la prostitució com "*Actividad u ocupación de la persona que mantiene relaciones sexuales a cambio de dinero*".

Si anem a un diccionari de sinònims, la paraula queda relacionada amb acepcions del tipus: *puterió*, *trac-ta*, *alcahueteria*, fornicació, enviliment... Com a antònims trobem el terme incorruptibilitat. En definitiva, el terme es relaciona del tot amb sexe i amb corrupció.

Vàrem iniciar un procés de formació per part dels professionals del centre de salut en metodologies educatives, tenint clar sempre el principi de l'Organització Mundial de la Salut (OMS) que diu que l'educació per a la salut s'ha d'assolir, però mai no ha de ser una imposició.

El 1978, la conferència d'Alma-Ata, va donar una gran importància a l'educació per a la salut, en la promoció i l'autorresponsabilitat, i al treball comunitari per desenvolupar la capacitat de la població i que aquesta pugui participar plenament de la seva pròpia salut.

<sup>1</sup> Gentrificació: terme definit per Ruth Glass, també anomenat aburguesament o elitització, que suposa l'expulsió de la població resident a causa del canvi urbanístic.

El 1986, la Carta d'Ottawa va superar el concepte de prevenció i va entrar en la promoció de la salut, tant en el terreny individual, com a la comunitat i a les polítiques locals i globals.

L'Atenció Primària de Salut és l'espai ideal per poder abordar i prevenir els principals problemes de salut. Però sobretot, per caminar cap a la promoció de la salut. I ser així un espai en la comunitat generador de salut, no sols de cura.

Per tant, amb aquests principis clars i amb una metodologia educativa definida, el centre de salut de l'Escola Graduada va iniciar la seva formació en EPS amb PEP l'any 2009, de la mà d'una de les entitats que es troba molt aprop del nostre centre: Casal Petit.

Casal Petit és una entitat social que pertany a la congregació de les germanes oblates, que tenen com a missió ajudar a les persones que exerceixen la prostitució arreu del món, i són una referència en aquest tema.

Com hem vist amb les definicions anteriors, i fent revisió de l'educació per a la salut que es fa amb PEP a diferents latituds, veiem que totes les temàtiques versen sobre el tema de la seva sexualitat.

Sobretot, entorn a temàtiques com les infeccions de transmissió sexual, VIH, anticoncepció... Sense tenir en compte la persona com un tot, i considerant les PEP només com simples objectes sexuals.

Des del nostre centre de salut treballam també el tema de les infeccions de transmissió sexual, però tenint en compte que són PEP, així la metodologia pedagògica és mitjançant fotografies perquè les persones puguin reconèixer quan són amb un client les lesions a la pell a nivell visual.

Amb aquesta metodologia de treball i fent servir molt el llenguatge visual, ja que hi ha persones de països molt diferents, els temes tractats són:

- Estrés i autoestima: està demostrat que les PEP estan sotmeses a alts nivells d'estrés, i arriben fins i tot a patir símptomes d'estrés post-traumàtic. Les estadístiques ens parlen d'un alt nombre de suïcidis en el col·lectiu. Hi ha símptomes d'ansietat, angioxa, pors... perquè són persones que sempre són en estat d'alerta permanent.

- Ritme de vigília/son: en no gaudir d'un ritme regular del son-vigília, el descans d'aquestes persones es veu molt afectat.

- L'alimentació: per manca de temps i per viure moltes vegades en condicions inadequades, les pautes alimentàries no són molt adients, i recorren massa vegades a menjar ràpid de baixa qualitat.

- Drogues i alcohol: sobretot als clubs, molts clients obliguen les PEP a què consumeixin, i a més d'informar-ne sobre el perill, els ensenyam estratègies com acceptar les consumicions, però no prendre-les.

- Primers auxilis: a qualsevol grup en què treballam l'EPS treballam els primers auxilis, perquè és important que tota la població tenguí uns mínims de coneixements al respecte, també les PEP.

Atès que és important conèixer la problemàtica de les PEP, solem fer feina permanent sobre la realitat del col·lectiu. Participem de les activitats comunitàries que s'organitzen al territori, i som en contínua coordinació amb les entitats que treballen amb PEP, per a poder millorar l'EPS que impartim als diferents grups. Concretament participam de forma mensual a la Xarxa d'atenció a persones que exerceixen la prostitució (XADPEP) i al Grup d'Estudis de Prostitució de les Illes Balears) promogut per la Universitat de les Illes Balears.

Per concloure, els nostres projectes futurs passen per millorar el contingut de l'EPS i partir del coneixement de la realitat de les PEP a nivell d'hàbits de salut. El 2020 la nostra intenció és fer una recerca quantitativa sobre els hàbits de salut de les PEP que són usuàries de Casal Petit.

# Estratègia Anti-rumors

*Ramon Sanahuja, director del gabinet tècnic de migracions de l'Ajuntament de Barcelona*



## L'origen de l'estratègia

A finals de la passada dècada, durant la crisi econòmica que finalment va desembocar en l'epidèmia de desnonaments, increment d'atur i retallades en els serveis públics, els responsables polítics i tècnics municipals de les polítiques d'immigració, varen començar a rebre moltes consultes de persones que treballaven a associacions i entitats relacionades amb perjudicis i rumors sobre suposades avantatges que gaudien les persones migrades per davant de la resta dels ciutadans. La majoria de les consultes que es plantejaven afectaven sempre a col·lectius immigrants i no tenien cap fonament – suposades avantatges fiscals, discriminació positiva vers els immigrants en els ajuts socials, etc.- es tractava més aviat d'una mirada ambigua amb molts prejudicis sobre la realitat migratòria.

Sovint es tractava de membres d'associacions de veïns i veïnes de barris treballadors de Barcelona que manifestaven molta preocupació sobre els comentaris que fins hi tot els propis membres de l'associació expressaven en públic sense cap mena de rubor i amb total convenciment del que afirmaven era cert.

La insistència de la xarxa d'associacions en la repetició de les consultes, i a l'hora la manca d'informació disponible per poder allunyar qualsevol dubte sobre els rumors, varen fer que els responsables municipals identifiquessin aquest tema com un problema a abordar i per tant, l'Ajuntament va començar a recollir dades estadístiques objectives que clarament desmentien la informació que es difonia com a certa.

Al llarg de l'elaboració del pla municipal d'interculturalitat<sup>1</sup> es va dur a terme un procés consultiu, en què es va preguntar als participants quins eren els factors que facilitaven o dificultaven que les persones d'origen divers a Barcelona poguessin conviure. Les respostes varen anar bàsicament en dues direccions: per un cantó assenyalaven la manca de igualtat, especialment pel que fa a la situació de legalitat de moltes persones migrades residents a Barcelona, però l'altre factor que molt majoritàriament es va destacar, va ser la existència de prejudicis en moltíssimes persones, que feia que la relació entre persones d'origen divers es veiés condicionada de forma molt negativa. Els prejudicis vers les persones migrades, actuen de barrera mental que dificulta la relació i la convivència.

És a dir els rumors, estereotips i prejudicis eren elements claus que feien més difícil assolir els principis municipals interculturals que s'havien marcat el Pla d'interculturalitat: Igualtat, diversitat i interacció.

<sup>1</sup> Pla Barcelona Interculturalitat. Ajuntament de Barcelona 2009. [https://ajuntament.barcelona.cat/bcnacciointercultural/sites/default/files/documentos/web\\_pla\\_bcn\\_cat.pdf](https://ajuntament.barcelona.cat/bcnacciointercultural/sites/default/files/documentos/web_pla_bcn_cat.pdf)

Aquest fet va fer decidir als responsables polítics i tècnics a iniciar una nova política per redreçar el problema.

Un cop identificat l'objecte de la nova política, es va començar a estudiar si existien polítiques semblant en altres ciutats i països: el resultat va ser negatiu. S'identificava l'existència de rumors com un problema molt greu a moltes ciutats europees, però amb resignació s'informava que no podien fer-hi res.

L'excepció eren algunes campanyes en mitjans de comunicació per donar una imatge positiva de la immigració. Algunes d'aquestes campanyes, havien tingut un resultat fins i tot contraproductiu, a banda de un cost astronòmic, que des de l'Ajuntament de Barcelona era totalment inviable.

A l'hora també es va procedir a demanar consell a diferents experts, les respostes obtingudes dels mateixos no varen ser satisfactòries: bàsicament deien que els rumors eren consubstancials a la condició humana i que poca cosa es podia fer.

Per això, es va decidir innovar i crear una nova política en col·laboració amb aquells que primerament varen identificar el problema: el teixit associatiu.

## Definicions

Seguint les definicions de la guia pràctica per l'Agent Antirumors del propi Ajuntament de Barcelona "**els rumors**<sup>2</sup> són declaracions sobre persones grups o esdeveniment que es difonen d'una persona a un altra sense que se'n demostrï la veracitat, que tenen credibilitat no perquè hi hagi proves directes que les sostinguin sinó perquè hi ha molta gent que se les creu".

Els rumors, es difonen i circulen perquè sovint s'adeqüen a les conviccions prèvies de qui els accepta a l'hora que els dona suport i els enforteix. En aquest sentit també es podria distingir entre persones que ajuden a la propagació del rumor degut a la seva manca de coneixement i que el propaguen a partir de les cascades d'informació<sup>3</sup> – la gent creu en el rumor a partir del moment que una determinada quantitat de gent sembla creure el rumor – d'aquelles que intencionadament propaguen aquest rumors amb ple coneixement de la seva falsedat. En aquest cas estarien davant de persones o organitzacions amb clares intencionalitats polítiques amb l'objectiu de trencar la convivència als barris entre veïnes i veïns de diferent origen. Des de fa dos anys, l'estratègia de l'extrema dreta apunta clarament en aquesta direcció, i en especial reforçant l'estratègia de vincular immigració amb inseguretat.

Per un altre cantó s'entén per **prejudici**<sup>4</sup> "*l'actitud hostil i desconfiada envers alguna persona que pertany a un col·lectiu, simplement a causa de la seva pertinença a aquest grup*" mentre que **estereotip seria** "*l'atribució generalitzada de determinades característiques d'alguns membres d'un grup al seu conjunt. S'atribueixen qualitats a una persona com a membre d'un grup i no se la jutja per la seva individualitat*"<sup>5</sup>

<sup>2</sup> Sunstein, C.R "Rumorologia" (Debate, Barcelona, 2010)

<sup>3</sup> "Guia pràctica per l'agent antirumor. Com combatre els Rumors i estereotips sobre la diversitat cultural a Barcelona" (Ajuntament de Barcelona, Barcelona, 2011)

<sup>4</sup> Allport, Gordon "The Nature of Prejudice". (1954, Addison.Wesley. Cambridge Massachusetts)

<sup>5</sup> Mayers, David G. "Psicología Social" (McGarw Hill, Mèxic, 1995)

<sup>6</sup> Article 510 del Codi Penal.

<sup>7</sup> Materials consultables a <https://ajuntament.barcelona.cat/bcnacciointercultural/ca/estrategia-bcn-antirumors/xarxabcnantirumors>

*En definitiva, atenent a aquestes definicions, podem afirmar que Els rumors i els estereotips son l'avantsala dels prejudicis que finalment poden comportar accions de discriminació, la qual cosa és un delict.*<sup>6</sup>

### A qui s'adreça l'estratègia?

S'adreça a una part de la població que la podem anomenar com la “majoria ambivalent”, és a dir una part molt gran de ciutadans i ciutadanes que tenen una posició ambigua sobre la diversitat i la immigració. No estan inclosos aquí les persones activistes pro diversitat ni pro immigració, ni tampoc aquelles persones directament i conscientment racistes. Per a aquest darrer sector minoritari de la població no queda altre que fer valer la legislació antidiscriminació i la fermesa de les lleis i les polítiques antiracistes i de denuncia.

D'altra banda aquesta majoria ambivalent, pot ser altament influenciable pels rumors i poden fer que una majoria de la població es decanti cap a actituds d'hostilitat, cosa que realment complicaria molt la convivència intercultural a la nostra ciutat. És a aquest conjunt de persones a qui s'adreça la estratègia.

### Qui executa l'estratègia?

Des d'un primer moment i aprofitant la motivació de les associacions i de persones individuals es va decidir involucrar l'associacionisme. De la mateixa forma que els rumors s'estenen amb el boca orella individual, per atacar-los s'havia d'actuar igual, de forma individual de persona a persona.

Tanmateix, també es van tenir en compte estratègies de aliances amb medis de comunicació que poden ajudar a difondre informació.

Ara bé, l'experiència ens mostra que una part important de l'èxit de la propagació del rumor es deu a la utilització d'elements emocionals, més que racionals, a l'empatia amb l'interlocutor, per tant calia també utilitzar aquestes estratègies en la comunicació interpersonal per desmuntar i aturar els rumors.

Ràpidament es va detectar com un element clau la realització d'una formació específica a aquelles persones que a títol personal o com a membres d'entitats volien combatre els rumors, prejudicis i estereotips que existeixen cap als ciutadans barcelonins d'origen immigrant. És a dir, convertir-se en la pràctica en “agents antirumors”.

### Com s'executa?

A banda de l'existència de materials de comunicació<sup>7</sup>, vídeos etc., el punt clau de l'estratègia Antirumors passa per dur a terme un **curs de formació de 12 hores** on s'aprofundeix en el coneixement de la naturalesa del rumor i en diferents formes per poder desmuntar i contraposar o com a mínim trencar les *cascades d'Informació*.

La utilització de conceptes teòrics es barregen durant aquestes 12 hores de formació amb elements de pràctica a través del teatre social: l'objectiu és desenvolupar habilitats individuals per poder contraposar els rumors.

Aquestes sessions ofereixen, des d'una perspectiva multidisciplinària, informació, pautes relacionals i eines comunicatives destinades a desactivar rumors.

La figura de l'Agent antirumors és peça clau i agent actiu fonamental per a l'execució i reforç de l'estratègia, i considera que l'agent té quatre dimensions o àmbits d'acció i sensibilització diferenciats: el diàleg interpersonal, la pròpia entitat, els mitjans de comunicació i el treball en xarxa:

- a. **la sensibilització a través del diàleg interpersonal:** és la que es pot realitzar cara a cara, en contextos informals, quotidians i moltes vegades improvisats.
- b. **la sensibilització dins de la seva pròpia entitat:** d'una banda, es tracta del treball intern d'adhesió que pot desenvolupar-se a través de promoure debats en el si de l'entitat sobre la diversitat cultural, reptes, oportunitats, convivència, rumorologia, promoure la formació dels membres de l'entitat entorn d'aquests temes, fer difusió interna dels materials i informacions disponibles, etc. D'altra banda, un treball extern que, com a entitat, es desenvolupen projectes i accions concretes que s'encaminin a la sensibilització al conjunt de la ciutadania.
- c. **la recerca de col·laboració per part dels mitjans de comunicació:** l'Agent antirumors ha de treballar en la implicació dels mitjans de comunicació i xarxes socials, tant propis (web, facebook, butlletí, mailing...) com externs (ràdio, premsa, tv, etc.). És particularment important la seva incidència en els mitjans de comunicació local, per exemple, proposant articles, entrevistes i continguts que posin en dubte els rumors existents i que ofereixin una visió positiva de la diversitat cultural que existeix a la nostra ciutat.
- d. **Treball en xarxa:** hem de tenir present que un dels principals objectius d'aquesta figura es va impulsar a través del treball en xarxa. Així, com si es tractés d'una taca d'oli, l'Agent antirumors potenciarà l'adhesió de noves entitats a la xarxa, informant-les i sensibilitzant-les sobre la importància de la lluita contra els estereotips, prejudicis i rumors com a forma de millorar la convivència a la ciutat.

Al llarg dels darrers 9 anys milers de persones ha pogut formar-se com a agents Antirumors i en el seu dia a dia han ajudat a trencar aquestes percepcions tant negatives i estereotipades sobre els immigrants.

La consolidació d'una xarxa d'entitats, la Xarxa Antirumors, ha estat clau per consolidar la política, ajustar-la i modular-la en funció dels canvis que es duïen a ter-

- <sup>8</sup> Aitor Hernández Carr, Eva Alfama, Toni Rodón, SÒCOL-Tecnologia Social “Avaluació estratègia Antirumors de Barcelona”.
- <sup>9</sup> Enquesta de Serveis Municipals. Ajuntament de Barcelona. I baròmetre Municipal. Ajuntament de Barcelona

me en el territori. Les prioritats de treball de l'estratègia s'acorden conjuntament amb les entitats a través d'una organització conformada per un grup d'estratègia i grups de treball temàtics.

Un altre aspecte fonamental ha estat la possibilitat d'anar desenvolupant accions, projectes, activitats culturals... és a dir tot un catàleg d'activitats que es porten a terme en el territori i que ajuden a lluitar contra els rumors, els estereotips i els prejudicis.

Una primer avaluació, duta a terme en 2014<sup>8</sup>, va concloure que l'estratègia havia estat un èxit almenys per aturar l'existència de rumors en el si de les pròpies organitzacions socials i veïnals de Barcelona. Aquest fet pot semblar menor, però és clau, atès que el teixit social és el primer nivell de proximitat en la lluita contra els rumors. Si els membres de les entitats de proximitat no estaven convençudes, la tasca hauria estat impossible.

## Conclusions

Podem afirmar que aquesta nova proposta de política pública ha estat molt ben acollida per part de la ciutadania en general com per part d'altres administracions que s'han adreçat per conèixer l'experiència de Barcelona.

Aquestes iniciatives només tenen èxit si s'impulsen des de la base a partir de treballar amb consensos importants en el conjunt de la societat civil, no només entitats vinculades amb àmbit d'immigració sinó també i sobretot amb el conjunt d'actors socials (comerç, cultura, associacions de veïns, món acadèmic, etc.). Aquests actors són molt més eficaços que la pròpia administració a l'hora de desmentir aquests rumors i això obliga a aquesta coresponsabilitat.

El desenvolupament d'aquesta estratègia va coincidir en el temps en un moment on la crisi econòmica va afectar de forma molt important al conjunt de Catalunya i Barcelona. El nivell de desocupació va créixer molt en molt poc temps, i això va afectar a la situació personal de moltes famílies i persones. La percepció de la immigració com a problema entre els conjunt de la ciutadania de Barcelona s'ha mantingut baixa en tots els estudis de percepció duts a terme per l'Ajuntament almenys fins juny de 2019. El percentatge de persones que esmenten que la immigració és un problema greu per Barcelona es manté per sota del 3,5% en el baròmetre municipal des de 2012<sup>9</sup>.

D'altra banda també és molt important adequar l'estratègia a cada territori o barri atès que els àmbits afectats per la rumorologia són diferents i responen a factors locals. Per aquest motiu és molt important investigar aquestes característiques des d'una perspectiva local de barri.

També podem afirmar que moltes persones que per convicció estan en contra dels rumors s'han trobat durant molt temps orfes d'arguments i informació. En

aquest sentit l'estratègia ha servit per dotar-los d'instruments que reafirmen la seva actitud ètica i moral i així, han vist reforçats els seus posicionaments.

La creació d'aquesta nova política ha cridat l'atenció a moltes altres ciutats que compartien problemàtiques similars. Una prova de la universalitat d'aquesta innovadora política és que ha estat adoptada i replicada per altres municipis a Espanya (Getxo, Tenerife, Sabadell) i d'arreu d'Europa (Nuremberg, Lublin, Limerick,...) amb el suport del Consell d'Europa<sup>10</sup> i fins i tot als EE.UU i al Canadà.

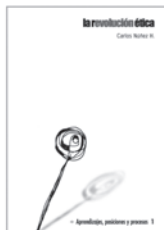
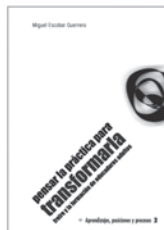
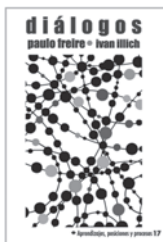
Un aspecte important és la necessitat de una coherència global a tot l'Ajuntament tant en les polítiques com en els discursos que es duen a terme. Tota l'acció de govern ha d'adoptar la perspectiva intercultural, sinó l'estratègia Antirumors perd coherència i efectivitat.

A l'hora, també cal ser molt conscients que la política Antirumors només té sentit si els programes bàsics de garantia de igualtat d'oportunitat (accés a educació, salut, treball, etc.) funcionen correctament. Finalment, esmentar que els dos darrers anys el context polític i comunicatiu ha canviat radicalment, l'emergència de nous partits xenòfobs en el panorama polític espanyol està tenint una gran influència en la opinió pública, atès que s'observa una normalització dels discursos anti-immigració en molts medis de comunicació generalistes. A diferència dels rumors, *les fake news* estan fabricades intencionadament, i s'estan centrant especialment en l'àmbit de la migració. Aquesta estratègia que cerca trencar la confiança entre veïns i veïnes i marcar un clar discurs de "ells" vs. "nosaltres" disposa d'importants suports en les xarxes socials que fan molt més difícil i complexa la tasca de desmuntar-la. En aquest sentit, s'està duent a terme una revisió de l'estratègia per fer front a aquesta nova realitat de forma complementària a la tasca de denuncia sistemàtica del racisme i la xenofòbia que es ve duent a terme des del programa municipal de lluita contra la discriminació i des de la Oficina per la No Discriminació de l'Ajuntament de Barcelona<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Intercultural Cities program (Consell d'Europa) <https://www.coe.int/en/web/interculturalcities/anti-rumours>

<sup>11</sup> <https://ajuntament.barcelona.cat/oficina-no-discriminacio/ca>

# ◆ Aprendizajes, posiciones y procesos



DISTRIBUCIÓN

**PAPER  
PLEGAT**  
INDUSTRIA GRÁFICA

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



## Sobrietat i riquesa educativa en una època de transició. Educació informal en els moviments de les economies diverses

Antonia de Vita, Universitat de Verona  
Traducció: Loris Viviani, Marta Malet i Iolanda Corella



### 1. Som rics? som pobres?

*“Recorde que un jove ladakhi anomenat Tsewang em mostrà la llunyana aldea de Hemis Shukpachan. Com a recent arribada, em semblà que totes les cases que veia eren particularment grans i belles i li demanà a Tsewang que em mostrara les cases on vivien els pobres. Tsewang em mirà perplex per un moment, i després contestà: ‘nosaltres no tenim pobres’. (...) Tot això començà a canviar quan l’estil educatiu occidental arribà al Ladakh als anys setanta. En les escoles modernes no es proposava cap adaptació dels sabers culturals o ecològics. Tot el contrari, els xiquets eren formats per convertir-se en especialistes dintre d’una monocultura tecnològica en lloc d’una societat pensada de forma ecològica. L’escola era un lloc on oblidar els sabers tradicionals o, pitjor encara, devaluar-los” (Norberg-Hodge, 2016)*

*Mai abans havia trobat persones que semblaren tan sanes emocionalment, tan segures. Amb el temps vaig convèncer-me que el benestar psicològic dels ladakhis era una conseqüència de la seua profunda connexió amb els altres i amb el món vivent. Després de l’entrada en el comerç internacional, aquest país canvià moltíssim. Ara trobava*

<sup>1</sup> La traducció de l'original per part de l'autora.

*persones tristes i desmotivades i al retrobar-me a Tsewang el vaig escoltar dir-li a un turista: “Ajudeu-nos perquè nosaltres ací som molt pobres”. (Norberg-Hodge, 2011)*

He volgut començar amb aquesta llarga cita<sup>1</sup> de l'economista Helena Norberg-Hodge ja que em sembla molt aclaridora respecte a la pregunta: som rics?, som pobres? El Ladakh, anomenat també el xicotet Tibet, i la seua població es considerava rica i manifestava un benestar profund fins 1975, abans que els processos neoliberals trastornaren el seu estil de vida i predefiniren, també en aquesta latitud, els significats de riquesa i pobresa, tot desposseint les comunitats dels seus sabers i de les seues tradicions, i empobrint-les mitjançant l'expropiació de les arrels del seu benestar.

La llarga investigació realitzada al llarg de quaranta anys per Helena Norberg-Hodge sobre el poble de Ladakh l'ha dut a aprofundir en allò que canvia un país, un poble; des de quins són els límits fins a indicadors com el PIL, que no sols suposen una dràstica reducció economicista del significat de benestar sinó també una neutralització dels factors substancials que fan possible el benestar realment.

En aquests últims decennis s'ha fet molt de treball interdisciplinari per tal de formular nous indicadors de benestar. El que ha dut a molts investigadors a repensar els indicadors de forma radical ha sigut la necessitat de corregir la visió unilateral del benestar definida pels paradigma del creixement econòmic (Stiglitz, Sen & Fitoussi, 2009) i la de mostrar, com fa Helena Norberg-Hodge en la seua narració, les moltes dimensions que creen riquesa i felicitat, i com aquesta sintonia es pot trencar en el moment que s'imposen amb violència els significats i les modalitat que el capitalisme contemporani atribueix als conceptes de riquesa i pobresa. El fet d'abordar millor els significats que el neoliberalisme i la societat de consum atribueixen a pobresa i riquesa és important per tal de reflexionar al voltant d'una faceta contemporània de la “pobresa educativa” i sobre quines en són les conseqüències per als subjectes i per als contextos educatius.

## **2. La pedagogia del capital com a generadora de pobresa educativa**

Una extensa literatura ha analitzat els costos de la modernitat i de la globalització i ha subratllat la pèrdua dels vincles socials i comunitaris i la transformació de la perspectiva consumista en un “fet social total” (Castoriadis & Lasch, 2014).

Voldria unir a aquestes anàlisis àmplies i profundes una reflexió sobre el que podríem anomenar “posicionaments pedagògics” presos pel capitalisme i sobre les seues conseqüències en els intercanvis humans, culturals i amb allò vivent; i que ens poden ajudar a analitzar algunes característiques del nou rostre de la pobresa educativa. Anomene “pedagogia del capital” (DeVita, 2009) als posicionaments pedagògics del capitalisme contemporani que han modificat radicalment la concepció i la pràcti-



ca de l'intercanvi: els significats de les relacions humanes i socials i el que passa i esdevé entre les relacions humanes i els bens. “El nou esperit del capitalisme” (Boltanski & Chiapello, 1999), que s’ha imposat en els últims cinquanta anys com a una “nova raó del món” (Dardot & Laval, 2013), ha transformat els paisatges organitzatius i els contextos educatius i formatius proposant, amb certa obligatorietat, una disposició de l’experiència en les relacions humanes i socials orientada cap a la mercantilització i l’utilitarisme, forçant cap a l’individualisme i cap a la competitivitat i també impulsant l’alienació de l’experiència dels altres a través d’un ús de les relacions com a “posada en valor productiva” (Marazzi, 1999). Al final, s’ha imposat una ideologia-pedagogia normativa que té la pretensió “d’educar” adults i xiquets pel que fa a les figures d’intercanvi reduint les moltes possibilitats a un únic intercanvi mercantil, i formar per a una concepció d’estar en el món que s’assembla cada vegada més al fet d’anar al supermercat. Així succeeix que l’intercanvi immens que pot haver entre els humans i allò vivent, en la circulació entre el fet de donar, rebre, recanviar, viure, educar, treballar en un horitzó gran i impagable, no és que la pedagogia del capital ho ignore sinó que ho utilitza i ho despotencia llevant-li valor, re-inscrivint simbòlicament allò que té valor i allò que no en té. Abordar la pedagogia del capital significa mirar el conjunt dels processos i de les modalitats que han fet possible, a més de l’afirmació indiscutible de la forma de producció capitalista, l’assumpció de les característiques d’ordre simbòlic que eduquen; d’un horitzó que produeix simbòlic i sentit, que instrueix, que “fa escola” en les maneres d’organitzar i reorganitzar, de narrar l’experiència, tot ordenant les possibles articulacions entre relacions i mercaderies. Cal reconèixer-li a la pedagogia del capital una competència, o fins i tot un talent magistral, pel que fa a com ha sabut posicionar -i encara sap-, no sols en la dimensió del treball sinó en tots els àmbits del vivent, dones i homes, llenguatges i bens, processos educatius i organitzatius.

M’he detingut en la relació entre neoliberalisme i pedagogia del capital per contextualitzar el que tractaré a continuació: com el capitalisme contemporani, mitjançant la seua pedagogia, ha contribuït a generar “pobresa educativa”, tot empobrint les relacions desinteressades, els intercanvis humans i els processos d’aprenentatge, també en les principals agències educatives que des de fa temps acceptaren sense piular les raons “for profit” (Nussbaum, 2011). Tractaré de fer-ho breu i travessar alguns trams i dimensions pròpies dels valors principals del biocapitalisme (d’Aniello, 2015; Fumagalli, 2017) i del consumisme (Castoriadis & Lasch, 2014) tot destacant les implicacions empobradores.

### 3. La pobresa educativa en la societat dels consums

Què és de l'ànima humana en la societat capitalista, tan identificada aquesta com a societat dels consums? Aquesta pregunta és la que es feren, encara als anys hui-

tanta, dos importants teòrics com Cornelius Castoriadis i Christopher Lasch quan, junts, van raonar sobre la cultura de l'egoisme que s'ha difós al nostre temps. Preguntar-se com es troba l'ànima és una forma filosòfica per a enfocar-se en allò que ens ha fet més pobres i àrids com a individus i com a societat. Els autors reconstrueixen quins són els costos principals de la modernitat: la pèrdua dels vincles comunitaris i de veïnatge, el buidat de l'espai públic i la reducció de la nostra identitat de ciutadà a una mera existència privada de consumidor, a "jo mínims i narcisistes" en fuga d'allò social en una època de desil·lusions col·lectives. "El capitalisme quasi sempre és presentat [...] com a una simple forma d'organització *econòmica* de la societat; forma que, a més, es troba reduïda cada vegada més a la influència perversa de la 'finança especulativa' exercida sobre una 'economia real', considerada virtuosa per naturalesa i a la qual cal, aleshores, alliberar. Però, de fet, "l'economia real" està, cada vegada més, regida -a causa dels vincles imposats per la globalització- per l'imperatiu prioritari de produir i per les regles del "nou *management*", i exclusivament centrada en aquells valors d'intercanvi susceptibles de respondre a la demanda solvent (*business is business*) d'un mercat que es pretén autoregulat. Un mercat el dinamisme del qual, com sabem molt bé, depén de la *insatisfacció estructural* dels consumidors que ha de ser mantinguda quotidianament per la propaganda publicitària i per la indústria de la diversió, o millor, pel *neuromarketing*. Tot i que els relluents productes en els quals s'encarna aquest fugaç valor d'intercanvi es revelen com a profundament roïns per a l'ànim d'aquests consumidors, per a la seua salut o per a l'ambient natural en què viuen" (Castoriadis & Lasch, 2014, p.45).

Coneixem molt bé el caràcter omnipresent d'aquest model amb tendències destructives també en els contextos educatius i formatius, però pot ser important reconèixer en aquestes els nous rostres de la pobresa educativa, que es converteix en pobresa humana, social i ambiental i en una dràstica reducció de la capacitat d' "aspirar" (Appadurai, 2011). L'horitzó dibuixat per una superabundància de mercaderies i per una idea d'intercanvi mercantil i utilitari, és generador de "passions tristes", tal com subratllen les investigacions des de fa temps (Benasayag & Smith, 2004), tant en els adults com en els més menuts. El fet de tornar-se a apropiari la capacitat de desitjar altres coses que no siguin mercaderies i la mercantilització, potser que siga un desafiament obert per a aquells que eduquen entre pobresa i riquesa.

#### **4. Riquesa educativa i benestar real: elegir una vida sòbria. Recerques i perspectives transformadores en l'educació informal dels adults**

Anteriorment, he parlat de la pedagogia del capital i del seu caràcter omnipresent també en els contextos educatius. Tanmateix, existeix un contrapunt menys visible en moltes accions i moviments pedagògics de la "creació social" (De Vita, 2009) que imprimeixen una potencialitat transformadora just en els contextos educatius for-

mals i no formals gràcies a la capacitat de compondre creativament relacions i contexts fora d'una lògica “for profit”.

M'agradaria mostrar, en la perspectiva de la creació social, els nous escenaris que a finals del mil·lenni passat han anat expressant formes de crítica al sistema econòmic neoliberal mitjançant pràctiques locals i xarxes globals que re-signifiquen els conceptes de “riquesa” i “pobresa” a la llum de la injustícia estructural (Young, 2006) i de la capacitat retrobada d'aspirar i repensar el món a partir de si (Diotima, 1996).

Tants grups d'adults perseveren en diverses parts del món, des d'instàncies crítiques al paradigma del desenvolupament econòmic (Mayo, 2013), i institueixen laboratoris de ciutadania crítica amb una forta vocació educativa i autoeducativa i transformadora (English & Irving, 2015) que fan efectiva una pedagogia de la creació social entesa com a generadora d'autonomia, de riquesa subjectiva, social i política i d'un nou imaginari del futur.

Que un canvi de perspectiva i de pràctiques és possible ens ho demostren també les investigacions desenvolupades per diversos investigadors i investigadores que en aquests anys han volgut comprendre i definir un canvi en procés després de Seattle (Forno, Graziano, 2016; Cacciari, 2016; Deriu, 2016). A finals del segle passat, en ocasió de la Conferència Ministerial de la OMC (Organització Mundial del Comerç – WTO World Trade Organisation) que es realitzà a Seattle, una gran quantitat de persones, que pertanyien a diferents grups, associacions, organitzacions no governamentals o simples individus, es bolcaren, a la ciutat pàtria de la tecnologia i símbol del nou capitalisme, a criticar l'actual sistema neoliberal i les multinacionals com a culpables, segons els participants, de condicionar les decisions dels governs i d'influir en la vida de les persones.

Aquest moviment, que es va donar a conèixer comunicativament amb l'event de Seattle però que ja estava en acció global en forma d'experiències locals en xarxa, ha anat definint-se cada vegada més al llarg dels últims quinze anys. Malgrat que la premsa l'ha anomenat sempre com a “moviment antiglobalització” o “moviment dels moviments” en l'àmbit internacional, han sigut rares les ocasions en què els grups i les realitats als territoris s'hagen referit a si mateix definint-se d'aquesta manera. A Itàlia, per exemple, al llarg dels anys han nascut moltes experiències que es poden adscriure a aquest àmbit de participació pública: des dels *Bilanci di Giustizia* a la *Rete Lilliput*, des dels *Gruppi di Acquisto solidale (GAS)* a les *Reti di economia solidale (RES)*, des del *Movimento per la Decrescita* a la *Economia dei Beni comuni*, des de les *Transition Town* (nascudes en Irlanda i després difoses per tot arreu) als *Centri Sperimentazione Autosviluppo*; però també els *Comitati per l'acqua bene comune*, el *Movimento Genuino Clandestino*, la xarxa *Fuori Mercato*, el moviment *Fuori Expo* i molts d'altres<sup>2</sup>.

El que comparteixen aquestes realitats és un sentiment de justícia que va més enllà de la pròpia xarxa social o de les pròpies tendències (territorials, familiars, afec-

<sup>2</sup> En ordre: Pressupostos de Justícia; Red Lilliput; Grup de Compra Solidària; Xarxes d'economia solidària; Moviment per al Decreixement; Economia dels Bens Comuns; Ciutats en Transició; Centre d'Experimentació Autodesenvolupament; Comitès per l'aigua com a bé comú; Moviment Genuí Clandestí, Fora Mercat; ForaExpo.

<sup>3</sup> TiLT/*Territori in Libera Transizione* (Territoris en Lliure Transició) és un grup interdisciplinari i interuniversitari d'investigació al voltant de les noves pràctiques de ciutadania creat a la Univesitat de Verona.

<sup>4</sup> La investigació realitzada pel TiLT, amb la participació de *Bilanci di Giustizia* (Pressupostos de Justícia), “Des de la reducció dels consums a noves hipòtesis de convivència” és una investigació empírica a través de diversos mètodes que combina dues metodologies qualitatives (*Grounded Theory* x Comunitat d'Investigació) i una metodologia quantitativa (el qüestionari).

tives, de treball, comunitàries) i que pren en consideració el món. “Actuar local, pensar global” és un dels lemes que els uneix. El fet d'actuar de forma local, com veurem, són les pràctiques crítiques de consum i de producció: d'autoproducció, d'intercanvi comunitari, de l'acció quotidiana...; o siga, que des d'eleccions personals i compartides modifiquen el propi estil de vida i incideixen, en la seua difusió relacional, sobre el sistema econòmic. Però, sobretot, tal com mostren les investigacions, destaquen les modalitat i els models diversos de vida i d'economia a partir de la reapropiació experiencial del saber i de les competències.

## **6. Pràctiques de sobrietat per a una riquesa educativa i una pedagogia de la creació social: la recerca de les economies diverses**

Des del 2010 fins l'actualitat, el grup TiLT<sup>3</sup> ha desenvolupat quatre investigacions amb metodologies qualitatives en l'àmbit de les economies diverses i dels moviments crítics amb el sistema neoliberal. El que ara exposaré sobre les pràctiques de sobrietat i la seua forta connotació creativa i d'aprenentatge emergeix dels resultats d'aquestes investigacions referides als processos educatius i formatius que es donen en aquests contextos, i que jo mateix vaig elaborar.

Una primera investigació (R1), desenvolupada mitjançant *focus group* i entrevistes en profunditat, ha indagat en particular en els processos educatius i participatius, autoformatius i formatius que afloren en aquests estils de vida i d'economia emergent; i les representacions i autorepresentacions produïdes pels subjectes implicats en les “comunitats de pràctiques” (Bertell, Deriu, De Vita & Gosetti, 2013). Successivament s'ha aprofundit sobre les decisions que es realitzen en la creació de noves situacions de producció i treball amb dues investigacions: la primera (R2) -a través d'un estudi de cas conjugat com a cas múltiple (Niero, 2008; Yin, 2005)- s'ha centrat en les motivacions per al canvi de treball i/o per a iniciar-se en un treball que responga a estils de vida crítics (Bertell, de Cordova, De Vita & Gosetti, 2017); i la segona (R3) -mitjançant una *Grounded Theory* (Tarozzi, 2008)- s'ha enfocat sobre els processos activats per molts homes i moltes dones en l'elecció i en l'assumpció d'un treball que responga als propis valors de justícia i d'autonomia en oposició al sistema consumista (Bertell, 2016).

Finalment, es va realitzar una investigació participativa<sup>4</sup> (R4) -mitjançant eines qualitatives com ara la Comunitat d'Investigació (Lipman, 2003) i la *Grounded Theory*- amb el grup italià de *Bilanci di Giustizia*, una de les primeres realitats que començà una campanya nacional amb el lema: “quan una economia mata, cal canviar” (De Vita & Vittori, 2015).

De forma transversal les investigacions subratllaren que les diverses realitats investigades (totes pertanyents al món de les economies diverses) comparteixen dimensions profundes com són: el trencament del pacte amb el consum; una renda



descentrada; l'elecció d'una vida simple i sòbria; l'autoaprenentatge i la posada en comú dels sabers; les relacions; el reconeixement com a expressió de si; el vincle sistèmic amb l'ambient; i, finalment i de primària importància, una instància de llibertat com a motor de les pròpies eleccions.

Es tracta d'elements lligats amb doble fil els uns als altres. S'entén molt bé si es pensa com en trencar el pacte amb el consum i en distanciar-se del consum de béns no necessaris, es pot tranquil·lament reduir la pròpia renda tot augmentant el temps a disposició per a les relacions, l'autoproducció i l'intercanvi, per a la producció de saber i per a cultivar un major benestar.

*“Al final en el pressupost de la casa no és que entre un guany, però hi ha uns estalvis ja que comprem menys i vivim molt d'allò que produïm” (R3)*

*“Entrant en relació amb les persones, aquestes et duen els seus excedents, hi ha uns intercanvis”; “Encara que guanye poc (diners), quan m'assec a la taula està plena” (R3)*

*“Crec que hi ha una filosofia de vida diferent, basada en el fet que tu fas eixe treball, et sustentas amb el teu treball, no tens l'ambició de comprar-te un cotxàs” (R2)*

*“Després es va donar l'evolució de la societat en relació a totes les innovacions, ens hem lliurat d'alguns vincles morals a vegades asfixiants (...) però no hem avançat cap a res, no hem aconseguit cultivar res que òmpliga els buits de significat; veig que hi ha molts buits de significat, també en la manera que s'entén el treball; el treball com a renda deixa un buit de significat” (R2)*

És el trencament del pacte amb el consum el que permet alliberar temps per a invertir-lo en pràctiques d'autoformació i d'autoproducció; pràctiques que es converteixen en veritables espais d'autonomia enfront del sistema neoliberal que, pel contrari i com afirmen els sociòlegs Vanni Codeluppi i Roberta Paltrinieri (2010), ens reconeix en tant que consumidors i no pel treball que fem, per la nostra classe social, o per ser ciutadans. Espais on, com demostren les investigacions, és possible reapropiar-se de sabers considerats antiquats per la modernitat; sabers que, tanmateix, tornen a fer circular la possibilitat d'existència també a través de sistemes innovadors pel que fa a aspectes socials o productius. Iniciar un GAS (*Gruppi di Acquisto solidale*), per exemple, significa compartir valors ambientals i de justícia social, intercanviar sabers sobre l'autoproducció, compartir necessitats familiars, co-organitzar noves modalitats de compra en cadenes curtes, conèixer xicotets productors i

compartir projectes (fins i tot, a vegades, convertir-se en coproductors). Tot açò ha permès un augment dels sabers i de les competències dels participants en el grup, una reducció dels consums -i un estalvi- enfront d'una major qualitat de la compra. Podem dir que han sigut protagonistes d'una creació social mitjançant un procés de producció de sabers compartits; una creació innovadora, presa sobtadament com a model pel mercat liberal que ha canviat i traduït valors i organització (Bottari, 2014) tot llançant mercats de km zero (Coldiretti) i grups d'adquisició directa a través de productors locals com *L'alveare che dice sì* (El rusc que diu sí). I es podrien ficar molts més exemples.

En aquestes experiències la dimensió de l'aprenentatge i del saber emergeix com a qüestió d'importància fonamental a diferents nivells: bé com a necessitat de ficar-se en joc personalment, bé com a necessitat de compartir sabers, de descobriment, de coneixements. El fet de saber i el fet d'aprendre es converteixen, en aquests àmbits, en un **nodriment** quotidià, en eines de treball, però sobretot en dimensions motivadores. “És per a saber-ne més, diversament i lliurement, que els nostres protagonistes s'autoactiven en processos de treball/producció diferents. És un cos a cos amb la natura, un ambient proper i llunyà que es respecta i en el qual aprendre a estar i en el qual s'afronten les dificultats sense recórrer al saber dominant de les produccions convencionals” (Bertell, 2017,p.125). En aquests contextos trobem adults que aposten tot en l'autoaprenentatge i mostren -com en el cas de les investigacions sobre el treball (R2, R3)- processos en els quals el treball i les competències necessàries per a produir s'autoaprenen o es transmeten a través de les relacions. És en el fet d'aprendre on emergeix amb força la seua recerca d'autodeterminació, i les seues històries; com diu Federica de Cordova, “mostren que fent una elecció de sobrietat no es tornen pobres, sinó que es guanya en termes d'autoeficàcia, autodeterminació i apoderament” (2017, pp.36-37).

*“El que em va agradar al principi fou l'esperit pioner; una cosa nova tota per descobrir”. (R2)*

*“Vaig anar a la recerca de la gent gran; aquest fet em va fascinar; vaig anar a demanar consell a les persones velles (...) per a l'elaboració dels pans més antics, els dibuixos, les formes que ja no es fan” (R2).*

*“Per a mi el treball és un estudi constant; no puc pensar que el que faig és el que s'ha de fer (...) el que faig és el que he pogut fer hui i el que he entès que era bo fer” (R2)*

*“Faig el meu recorregut de forma autònoma, aprenent dels altres però sense ingerències”. (R3)*



*“Vull familiaritzar-me en la gestió del sòl, experimentar sol i, després, confrontar-me amb altres pràctiques” (R3)*

*“Sempre estem estudiant, som també maniàtics, agafem uns llibrots (...) veus si funciona, i aleshores, fas” (R3)*

*“És necessari buscar els instruments adequats a la pròpia persona per a poder fer-ho el millor possible” (R3)*

*“Vaig començar a entrevistar els vells del poble i vaig aprendre a fer rajoles i a innovar” (R3)*

Emergeix, d'aquesta manera, escollint la sobrietat per fer que les aspiracions existencials d'autonomia i justícia social es concreten a l'acció quotidiana, es creen contextos de vida en què ser competents i el coneixement passen de la creació de valor com a característica pròpia d'una pedagogia diversa a una pedagogia definida pel mercat.

Aspirar a un saber lliure i generalitzat ja no és una dimensió abstracta i ideal sinó una recerca que travessa cossos i experiència. Un posicionament crític envers els sabers dominants guia la vida quotidiana tot produint nous sabers i noves accions.

*“De l'experiència dels Bilanci di Giustizia (Pressupostos de Justícia) vaig aprendre una immensa quantitat de coses que es converteixen en u mateix” (R4)*

*“L'autoproducció, poc a poc, funciona, però has d'educar-te en l'autoproducció” (R4)*

*“La labor als Bilanci di Giustizia (Pressupostos de Justícia) et modifica lentament; no està relacionada sols amb la crisi sinó també amb un creixement de la sensibilitat” (R4)*

*“Bilanci di Giustizia (Pressupostos de Justícia) es converteix, per a qui vol fer eleccions alternatives, en un xicotet gimnàs que t'educa a complir aquests passos, aquests estils de vida, des d'altre model” (R4)*

*“No ha sigut un descobriment, ha sigut una evolució; és a dir, jo no sé si és així en els altres; sé que per a mi hi ha unes decisions que han madurat amb el temps” (R4)*

*“Passes de voler canviar el món a l’acte de canviar-lo amb les teues eleccions de vida i de consum” (R4)*

La investigació amb els *Bilanci di Giustizia* -que, com deia abans, és un dels primers grups italians que es fiquen en marxa per un consum crític com a pràctica de justícia social- ha ficat el focus en el procés de presa de consciència. A l’inici eren internacionalistes a la recerca d’una justícia que evitara que “els rics es menjaren als pobres” (nord-sud), però s’adonen que hui el món ha canviat i comencen a no veure sols la pobresa en l’anomenat “sud” del món; veuen també la seua pròpia pobresa. I es mouen a la recerca d’una re-apropriació de l’autonomia; d’una nova riquesa (no enfocada en allò econòmic) de creació social com a bé que pot circular; un bé que pot circular també entre generacions. Els adults actius en totes les realitats trobades senten com a tasca pròpia el fet de ser reconeguts i fer-se reconèixer per les generacions més joves (filles o no) per les seues eleccions de sobrietat i llibertat enfront del mercat neoliberal que empobreix i crea desigualtat. Reconeixement, expressió de si mateix i autoafirmació són dimensions que s’alimenten de forma virtuosa i, podríem dir que són els elements constitutius de la pedagogia de la creació social, generadora de riquesa educativa.

*“(Mirant-nos) a u li queda la idea que pot ser un treball realitzable; que és també un exemple per als altres” (R3)*

*“Em posen com a exemple en diversos congressos; per a mostrar que és possible, que altra idea és possible” (R3)*

*“Jo també sóc part d’aquesta societat i ells (els conciutadans) estan orgullosos que nosaltres estem ací, estranyament” (R3)*

*“Perceps que estàs satisfeta i que els altres reconeixen el que estàs fent” (R2)*

*“(Ho faig) també per deixar una empremta, un exemple; jo busque expressar-me a través d’aquestes coses” (R3)*

*“(Mostrar el meu treball) al revés és molt útil ja que encoratja els qui no tenen treball, l’esperança de trobar-lo, el fet que puga haver sempre una visió positiva del futur” (R3)*

*“Allò que els joves sovint veuen en mi és la passió respecte a allò que faig” (R3)*



Aleshores, no trobem sols processos activats en grups tancats de persones afins, sinó situacions obertes que es defineixen i s'alimenten també de l'intercanvi amb qui és proper i pot observar, reconèixer i activar també altres processos d'autodeterminació i de creació de contextos d'aprenentatge lliure.

Són situacions híbrides, que passen compte amb el fet d'estar immersos en un món fortament marcat per l'economicisme i, al mateix temps, són experiències fortes que defineixen altres imaginaris de futur i creen les condicions per a pensar allò impensat. Per això alguns moviments, en particular el de les *Transition Town* i del De-creixement, han elaborat reflexions, teories i pràctiques que insereixen el que hem dit fins ara en una perspectiva de transició des del model neoliberal a un altre model, les formes del qual estan definint-se.

## Conclusions

En una època de crisi i de transició entre diferents paradigmes –com ara des del paradigma del creixement econòmic cap a altres estils de convivència i noves sintonies amb allò vivent- els adults poden desenvolupar un paper central com a testimonis d'altres mons en relació a les noves generacions. Crescuts en els valors del s. xx, els adults estan cridats, tanmateix, a facilitar un passatge de civilització històric a les persones més joves.

És en aquesta perspectiva d'experimentar *noves proves de futur* que puguen nàixer a diferents parts del món, en ciutats i en contextos rurals, que podríem definir-les com a laboratoris de les economies diverses, en els quals els processos d'educació informal estan al centre d'una aposta política i d'una promesa educativa com a exercici del pensament crític de la ciutadania activa i participativa. En aquests laboratoris, la centralitat de les pràctiques representa la seua força i la seua originalitat i, al mateix temps, el seu límit. L'atenció a les polítiques del quotidià és el que fa les propostes realment alternatives, concretes i possibles per ser compartides en grups i xarxes. Malgrat tot, els moviments estudiats s'arrisquen, també per la composició bastant homogènia de la població, a una certa autoreferencialitat.

Els elements de contenció i conflicte en este període històric només poden ser lligats als efectes deshumanitzadors del neoliberalisme i al consum total i a la pèrdua, a causa de l'economia, de les dimensions de l'acció política i social dels individus i les comunitats. Esfondrades les grans narracions del segle XX, s'obren camí altres modes de procedir, modalitats del “ser/estar ací”, de participar activament, de crear ciutadania i capacitació, pensament crític i espais per al pensament i l'acció que sàpien pensar allò global “tot començant a partir de si”. Des del xicotet gest fins un gran horitzó, des d'allò que ja està disponible en la quotidianitat per ficar en qüestió les premisses de fons, amb la temptativa d'atorgar nous significats a vides i a trajectòries educatives i formatives, filles d'una societat opulenta i dominant que empobreix per enriquir-se i que, per justícia, pot optar per una sòbria i justa autoeducació educant.

## Referències bibliogràfiques

- APPADURAI, A. (2011). *Le aspirazioni nutrono la democrazia*. Milano, Italia: et al./edizioni.
- BENASAYAG, M. & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano, Italia: Feltrinelli.
- BERTELL, L., Deriu, M., De Vita, A., & G. Gosetti (Eds).  *Davide e Golia. La primavera delle economie diverse*. Milano, Italia: Jaca Book.
- BERTELL L. (2016). *LAVORO ECOAUTONOMO. DALLA SOSTENIBILITÀ DEL LAVORO ALLA PRATICABILITÀ DELLA VITA*. MILANO, Italia: elèuthera.
- BERTELL, L., de Cordova, F., De Vita, A., & Gosetti, G. (2017). *Senso del lavoro nelle economie diverse*. Milano, Italia: FrancoAngeli
- BERTELL, L. (2017). Il lavoro come esistenziale: una scelta di cambiamento per donne e uomini. Bertell, L., de Cordova, F., De Vita, A., & Gosetti, G. (2017). *Senso del lavoro nelle economie diverse*. Milano, Italia: FrancoAngeli  
pp. 115-150.
- BOLTANSKI, L. & Chiapello, È. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris, Francia: Éditions Gallimard.
- BOTTARI, M. (2014). Dai Gas agli orti collettivi. Processi partecipati e forme di anticapitalismo urbano. Rivista on line Rizoma Freireano, 17, [www.rizoma-freireano.org](http://www.rizoma-freireano.org)
- CACCIARI, P. (2016). *101 piccole rivoluzioni*. Milano, Italia: Altraeconomia.
- CASTORIADIS, C. & Lasch, C. (2014). *La cultura dell'egoismo*. Milano, Italia: Elèuthera.
- CODELUPPI, V., Paltrinieri, R. (2010). *Il ciclo della merce: cambiamenti della produzione e del consumo*. Milano, Italia: Franco Angeli.
- D'ANIELLO, F. (2015). *Le mani sul cuore. Pedagogie e biopolitiche del lavoro*. Fano (PU), Italia: Aras Edizioni.
- DARDOT, P. & Laval, C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma, Italia: DeriveApprodi.
- DE CORDOVA, F. (2017). Tra il dire e il fare. La transizione verso nuovi modelli produttivi come ricerca di “buona vita”. In Bertell, L., de Cordova, F., De Vita, A., & Gosetti, G. (2017). *Senso del lavoro nelle economie diverse*. Milano, Italia: Franco Angeli, pp. 25-50.
- DERIU, M. (2016). (Eds). *Verso una civiltà della decrescita. Prospettive sulla transizione*. Napoli, Italia: Marotta&Cafiero.
- DE VITA, A. (2009). *La creazione sociale. Relazioni e contesti per educare*. Roma, Italia: Carocci.
- DE VITA, A. & Vittori, F. (2015). Pratiche di apprendimento, autoeducazione e riconnessione sociale. Il caso dei Bilanci di Giustizia. *Formazione Lavoro Persona*, 5(14), 225-239.
- DIOTIMA, (1996). *La sapienza di partire da sé*, Napoli, Italia: Liguori Editore.
- ENGLISH, L. Irving, C. (2015). *Feminism in Community. Adult Education for Transformation*. Rotterdam, Nederland: Sense Publishers.



- FORNO, F., & Graziano, P. (2016). *Il consumo critico. Una relazione solidale tra chi acquista e chi produce*. Bologna, Italia: Il Mulino.
- FUMAGALLI, A. (2017). *Economia politica del comune. Sfruttamento e sussunzione nel capitalismo biocognitivo*. Roma, Italia: Derive e Approdi.
- LIPMAN, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- MARAZZI, C. (1999). *Il posto dei calzini. La svolta linguistica dell'economia e i suoi effetti sulla politica*. Torino, Italia: Bollati Boringhieri.
- MAYO, P. (2013). *Learning with Adults*. Rotterdam, Nederland: Sense Publishers.
- NIERO, M. (2008). *Il mix fra qualità e quantità nella ricerca sociale: lo studio dei casi e altre proposte applicative*. Verona, Italia: QuiEdit.
- NORBERG-HODGE, H. (2016). *Practitioner perspective: learning for life*. In A. Skinner, & M. Ballie Smith, E. Brown, T. Troll (Eds.), *Education, Learning and the Transformation of development*. Eds. *Practitioner perspective: learning for life*, New York, Usa: Routledge.
- NORBERG-HODGE, H. (Regia). (2011). *L'economia della felicità*. Gran Bretagna: ISEC Production.
- NUSSBAUM, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna, Italia: Il Mulino.
- STIGLITZ, J., Sen, A., & Fitoussi, P. (2009). *Report of Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*. Paris, France. Retrieved from <http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr>
- TAROZZI, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma, Italia: Carocci.
- UFFUCIO ADVOCACY UE DI SAVE THE CHILDREN. (2016). *SCONFIGGERE LA POVERTÀ EDUCATIVA IN EUROPA. FINO ALL'ULTIMO BAMBINO*. BRUXELLES, Belgio. Retrieved from [www.savethechildren.it](http://www.savethechildren.it)
- YIN, R.K. (2013). *Case Study Research: Design and Method*. London: Sage Pub.
- YOUNG, I.R. (2006). Responsibility and global justice: a social connection model. *Social PHILOSOPHY AND POLICY*, XXIII, 1, 102-130.



# sendas y travesías del pensamiento mínima



DISTRIBUCIÓN

PAPER  
PLEGAT  
INDUSTRIA GRÁFICA

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

## *fotografies*



*Menos jaulas y más aulas. Associated Press.*





## dialogica

### És l'educació, estúpids!

*Salomó Marquès i Sebas Parra, Educadors jubilats en actiu*



Gairebé sempre, a l'hora de promoure canvis en l'orientació ideològica de les societats s'hauria de parlar d'educació; però la frase popularitzada pels estratègies de la campanya electoral que contra tot pronòstic va portar Bill Clinton a la presidència dels EEUU ara fa més d'un quart de segle posava l'economia en el centre del missatge. Tot plegat bastant lògic en el país amb el major deute públic entre les grans economies que conserva encara fragments de memòria de la recessió econòmica generada per la Gran Depressió. I, mentrestant, com que les anomenades *esquerres*, en general, pactaven globalment amb el gran capital, oblidant l'horitzó necessari de la pau, la justícia, la fraternitat i la igualtat de drets, d'aquell «*the economy, stupid*» hem anat a parar xano-xano i sembla que sense remissió al «*the immigration stupid*» que es diria avui pels *donaldstrumps* de torn. Amb parades en el terrorisme, el comunisme i altres grans actors principals de la pel·lícula. Paradoxal tot plegat: mentre als educadors d'espardenya el calendari ens recordava la celebració del cinquantè aniversari de la *Pedagogia do Oprimido*, en el món dels dictats del *WhatsApp* hem anat a pitjor amb això dels eslògans i sembla que continuem baixant per un pendent tan semblant a aquell que un dia va portar el món a una guerra de proporcions devastadores. Volem dir que el neofeixisme està trucant a la porta cada vegada amb més insistència mentre, per exemple, la Declaració Universal dels Drets Humans comença a ser un fantasma inútil i obsolet [Qui recorda

aquella sàvia i bonica frase del seu primer article afirmant amb rotunditat que *Tots els éssers humans neixen lliures i iguals en dignitat i en drets. Són dotats de raó i de consciència, i els cal mantenir-se entre ells amb esperit de fraternitat.?*]. I, lògic, truca a la porta de les oprimides, de les explotades, de les excloses. Allò que engloben i etiqueten com a «col·lectius vulnerables». Sembla que cada vegada és més urgent parlar d'educació, d'educar i d'educar-nos, que cada vegada és més urgent i necessari entendre que l'educació és sempre una extraordinària i eficaç arma de combat en la lluita contra els autoritarismes de tota mena. Parlem-ne, doncs...

### 1. El punt de partida

L'experiència és la mare de la ciència, deia la gent. Parlant d'educació, la mare de la ciència és l'experiència vocacional i militant, no la del funcionari, diem nosaltres, gent que venim d'un silenci antic i molt llarg acompanyant aquell noi de Xàtiva per camins diversos però que tots ells, per vocació i principis, anaven a parar a Roma. I Roma representava, bàsicament, la síntesi de dues herències pedagògiques i polítiques: la de Paulo Freire i l'Educació Popular i la de la República dels Mestres derrotada ara fa vuitanta anys per la sublevació feixista. I, en el marc d'aquesta síntesi, un punt de partida definit per quatre *paraules desafiants* -passió, compromís, lluita i esperança- que ha anat sumant la memòria i el bagatge acumulat de bones i nombroses pràctiques generades en terres gironines. Pràctiques que s'han alimentat d'una rica tradició pel que fa a la renovació pedagògica i el compromís i la lluita per una educació alliberadora i transformadora. Des de les Converses Pedagògiques, organitzades a partir de 1903 per mestres públics que volien renovar els plantejaments i mètodes didàctics de les seves escoles, al compromís exemplar del magisteri gironí amb la República que, alhora, mostrava el paper que hom reconeixia a l'educació en la transformació i millora de la societat. Un exemple: l'Antònia Adroher, encara estudiant de magisteri que va plantar la bandera republicana a l'Ajuntament de Girona i va ser la primera dona regidora d'una ciutat governada per un alcalde, Miguel Santaló, i per un president de Diputació, Cassià Costal, professors de l'Escola de Mestres. I ja en la foscor del franquisme els esforços per normalitzar la llengua i l'escola -les Escoles d'Estiu i les classes de català a tot arreu-, o després amb l'atenció a l'acollida i formació de treballadors estrangers -l'Escola Samba Kubally i el GRAMC-, la lluita per l'alfabetització i l'educació de les persones adultes recollint l'herència freireana -Escoles de Salt i Girona, cooperació amb l'alfabetització del poble de Nicaragua, Nucli Paulo Freire de la UdG- i la incansable tasca dels moviments de renovació pedagògica per posar quatre exemples triats entre molts. Amb aquest ric i divers fonament només hem hagut de ser fidels a la història, i, conseqüentment, compromesos i militants republicans, antifeixistes, o sigui compromesos i militants amb la llibertat i la igualtat *en dignitat i drets* que ens recorda la Declaració dels DDHH.

[“La militància és un concepte en desús. De fet, és un concepte emparentat amb el de responsabilitat, molt proper al de compromís o al de ciutadania activa. També pot ser definit com a posició davant la vida, com a forma de lluita per fer front als obstacles que amenacen la llibertat i la dignitat humana, com l'exigència d'assumir responsabilitats envers els altres, de manera que qualsevol ésser humà pugui desenvolupar les seves capacitats en llibertat, de crear les condicions segons les quals tothom pugui veure protegits els seus drets”. Xavier Besalú. *Pedagogia sense complexos. Contra fatalistes i saberuts. Edicions del CREC-Institut Paulo Freire. 2010.*]

La traducció pràctica de tot plegat creiem que es pot resumir en un precepte pedagògic: eduquem per a *desocultar* la realitat, per a recuperar la memòria històrica i per a lluitar en pro de l'expansió dels drets humans i socials i la radicalització de la democràcia en tots els àmbits de l'existència.

Fem cinc cèntims sobre aquesta triada que orienta la nostra praxi...

## **L'educació i la *desocultació* de la realitat**

L'Anna Gabriel i Sabaté, exiliada política del *modèlic* Règim del 78, ens recordava des de Ginebra amb motiu de la Diada Nacional de Catalunya que «...*excepcionalitat és, finalment, que cada vegada sigui una veritat suposadament més inqüestionable que la seguretat equivalgui – paradoxalment – a invertir més en policies, exèrcits i en més armes, això és, més mort, i no en invertir en més vida, això és, més igualtat, més justícia social, en més educació crítica i lliure, i en més salut per a tota la humanitat...*». La clava, que dirien els més joves. [Uns dies després el responsable d'Interior del govern de Catalunya presentava les novetats en armament i material repressiu preparades per l'octubre -des del gas mostassa a les últimes filigranes de la tecnologia per a reprimir-nos si protestem- i mentre escrivim aquestes ratlles llegim en Vilaweb que «*L'Audiència espanyola acusa de terrorisme els nou independentistes detinguts en la ràtzia d'avui. L'Audiència espanyola ordena una campanya de detencions per atemorir.*» Sense comentaris.] Després de l'últim mig segle d'hegemonia neoliberal, no cal insistir en la deriva de les societats cap a la pèrdua de valors col·lectius i solidaris, la defensa aferriada de l'individualisme i la competitivitat, la confiança en les *virtuts del mercat* i la desconfiança i hostilitat envers tot allò que representi unitat, organització i poder popular. Però, sobretot, la deriva cap a un món a l'inrevés que superant totes les previsions d'Eduardo Galeano presenta com dogma de fe les veritats, suposadament inqüestionables dels intoxicadors d'opinió de les nostres societats líquides -com les de l'exemple de l'Anna Gabriel-, que oculten mitges veritats o simplement mentides de les grosses... I, així, des dels *estats socials democràtics de dret* del món mundial a qualsevol associació de veïns que vulgui treure pit, una de

<sup>1</sup> Inicialment publicat a: *‘La lectura, i l’escriptura, del món de Paulo Freire’*. Sebas Parra i pep aparicio guadas, editors. Publicacions de l’Institut Paulo Freire. Xàtiva, 2009.

les reivindicacions més repetides es la seguretat. I, en general, la seguretat, la pau i la convivència sembla que necessàriament impliquen reclamar més policia, més exèrcits i més armes, més repressió i generació de por [les armes portadores de pau! Qui ho diria]; gairebé mai implica reclamar més justícia a l’hora de distribuir la riquesa i més educació crítica a l’hora de combatre l’analfabetisme polític, per exemple. I, segons ens mostra l’experiència del dia a dia, en aquesta *ocultació* de la realitat s’incubava el caldo de cultiu que genera el neofeixisme. La conclusió és evident: la tossuda i permanent *desocultació* de la realitat és un dels nostres objectius educatius a l’hora de combatre els autoritarismes de alta o baixa intensitat. Res de nou.

*[Una cita per tancar el tema: «...Ocultar la Pedagogia do Oprimido i allò que representa en l’herència de Paulo Freire forma part de l’ocultació de la realitat que impedeix els nostres infants i joves formar-se de manera real en valors i ciutadania democràtica prenent consciència dels problemes socials, informant-se amb objectivitat, deliberant i opinant críticament i participant plenament en tot allò que els afecta. Inclosos els conflictes –“en el fons la veritable llevadora de la consciència”, ens recorda Freire-, doncs a qualsevol edat i en qualsevol circumstància “la lluita també educa”. Evidentment, estem parlant dels valors d’una educació democràtica, laica, científica i de qualitat. Aquella que ens recorda Mon Marquès que definia l’aspiració truncada del magisteri republicà a l’exili: “els ensenyàvem a pensar no a emmagatzemar”...»<sup>1</sup>. Pedagogia de l’oprimit: molt més que un llibre, en Pedagogia de l’oprimit.-Paulo Freire: 50 aniversari. Girona: Nucli Paulo Freire de la UdG, abril 2019.]*

## 2. L’educació i la recuperació de la memòria històrica

Ara, més que mai, el lema *Els ensenyàvem a pensar no pas a emmagatzemar* hauria de donar la benvinguda a la porta de totes les escoles del país. Lema que ens va dir una mestra exiliada a Mèxic resumint la feina que havien fet a l’escola de la República. Cal recuperar aquesta divisa en un país amb una enorme càrrega de desmemòria política.

En els actuals estudis de magisteri han anat desapareixent aquelles matèries que ajuden a pensar, a créixer com a persones, a desvetllar la consciència crítica. On han anat a parar la filosofia, la història de l’educació...? I van augmentant les matèries instrumentals! L’escriptora txeca, ara resident a Catalunya, Monika Zgustova fa força anys en una entrevista manifestava “*No es pot viure plenament la pròpia llibertat sense conèixer el passat que ha conformat el que som. Mai la ignorància i l’evasió no poden ser guies adequades del present*”.

[Josep Fontana en una entrevista al diari ARA l'estiu del 2016 deia: *‘La gent ha oblidat que un dels esforços més importants que va fer la República va ser l'intent de modificar la societat espanyola a través de l'educació i la cultura. Va fundar escoles, va nomenar mestres, va portar biblioteques a tots els ajuntaments. Va fer un esforç admirable. Els altres el van decapitar: van tancar escoles, van matar mestres, van cremar llibres. Recuperar tota aquesta memòria seria molt important.’* Tot seguit l'historiador explicava les causes d'aquest silenci, d'aquesta voluntat de desconèixer d'on venim. A la pregunta del periodista: **¿Encara estem pagant els silencis de la Transició?** Li responia: *Segurament. És veritat que s'ha fet un silenci interessat perquè al cap i a la fi hi havia massa responsabilitats a establir. Però, tenint en compte que tenim un govern del PP que de tot això no en vol saber res, i que al cap i a la fi és un partit en què hi ha els fills i nets dels que haurien d'haver sigut condemnats, és lògic que costi tant d'assumir el passat.]*

Això vol dir que els nois i noies que estudien magisteri i els que ja exerceixen han de saber que són hereus d'aquells homes i dones que ara fa 80 anys varen haver de marxar del seu país a l'exili perquè arribaven les tropes rebels a la República, les tropes que amb en Franco al davant varen establir una dura i llarga dictadura que alguns “demòcrates” d'avui encara enyoren!

Uns mestres que en els país on varen ser acollits (gràcies Mèxic!, Veneçuela, Cuba...) varen continuar ensenyant amb el mateix entusiasme i estil renovador que ho havien fet els anys republicans, i abans, a casa nostra. Dones i homes que volien una escola activa, laica, coeducativa per fer ciutadans i no pas súbdits. Una escola sense tarimes tal com manifestava el mestre Raimon Torroja a Arenys de Munt quan va demanar a l'Ajuntament que li pintés les aules i va afegir en la petició “i treguin la tarima per antipedagògica”.

I també conèixer l'acció dels que no es varen exiliar i varen ser depurats i, malgrat la manca de llibertats i les pressions de les autoritats, varen esforçar-se per continuar mantenint -en la mesura del possible- l'esperit de l'escola republicana.

A ple segle XXI cal que els que treballen en el camp de l'educació coneguin de qui són hereus, no pas per imitar-los sinó per conèixer què varen fer, com varen actuar, quin era l'estil de fer de mestre i, estimulats per aquests testimonis, treballin -en una societat que ha canviat molt- amb el mateix convenciment i entusiasme.

Ara més que mai cal conèixer el nostre passat i recuperar-lo a pesar de la involució democràtica, del creixement de la dreta política, de les denúncies d'adoctrinament per part de grups polítics que estan espantant a alguns mestres. Cal mirar enre-re i descobrir i conèixer el paper d'aquests homes i, sobretot de les dones tant silenciades! Qui coneix les germanes Pepita i Elisa Úriz Pi? pioneres en el camp polític i pedagògic!

[L'any 1995 Josep M. Nadal, aleshores rector de la universitat de Girona, en un homenatge als mestres exiliats va afirmar: *Avui reconeixem l'esforç i el sacrifici personal d'unes persones que van creure en un país i una feina. I ja era hora que ho fés-sim. Ja era hora que la nostra societat recuperés una memòria que truca a la porta de les nostres consciències per recordar-nos que aquests homes i aquestes dones que avui tenim entre nosaltres, que totes les seves companyes i companys que malauradament ja no hi són, van esmerçar la seva joventut en un projecte renovador i ètic, que perseguia l'objectiu d'una escola basada en els principis de la justícia i el desenvolupament íntegre de l'ésser humà. (...) Tenim un deute amb tots vostès i ara només en paguem una part. La resta, si em permeten, l'hauran de cobrar els nostres nets, el futur. Només podrem pagar tot el que els devem si som capaços de fer entendre a les generacions futures la pedagogia de la fraternitat. Si som capaços de fer entendre que els valors sobre els quals s'aixeca una civilització no poden ser els que ens parlen de mil·lenarisme i fanatisme, sinó els que ens fan veure el món amb ulls del saber i el respecte a la diferència.]*

### **3. L'educació i la radicalització de la democràcia**

Entenem que un dels focus de l'educació alliberadora ha de ser el compromís, i alhora l'esperança, de caminar vers un món on la igualtat, la llibertat i la cura de la vida humana i de la naturalesa siguin aspectes bàsics de la ciutadania. Entenent que la ciutadania de la que parlem considera el ciutadà i la ciutadana com agents actius, recreadors i transformadors de l'espai social i públic i de la societat en general.

*[Estaríem així bastant d'acord amb el pensament d'Henry Giroux quan planteja que «la democràcia suposa assumir la importància dels antagonismes més fonamentals de part dels diversos grups subordinats, tenint clara la importància de les lluites socials en la conformació de nous espais que treballin en favor de l'expansió dels drets humans i la radicalització de la democràcia. Implica entendre a la societat de manera oberta, plural i fragmentada, marcada pel dissens i el qüestionament. La democràcia s'ha de veure com un procés social actiu, establert sobre la base d'una política participativa i robusta. Del que es tracta és d'instaurar una ciutadania activa, que no redueixi els drets al mer exercici electoral, sinó que els estengui a l'economia, l'Estat i les més variades esferes públiques».]*

Això vol dir que hem de treballar per tal que els centres educatius i altres espais educadors es redefineixin com a dispositius públics democràtics, cercant la conformació de ciutadanes actives i crítiques; que més que servir a la reproducció dels valors i de les pràctiques i lògiques socials imperants, nodreixin amb radicalitat la democràcia a tots els nivells, el respecte de los DDHH i la igualtat de drets,

l'alfabetització política i el compromís moral i ètic. Això implica estimular i preparar els professors com a intel·lectuals públics les funcions dels quals depassen les parets de les aules. Encara més, que facin servir les seves habilitats i coneixements en confluència amb els moviments socials i altres treballadors culturals progressistes fent d'aquesta manera l'àmbit polític més pedagògic i el pedagògic més polític. Fer més polític l'àmbit pedagògic suposa, d'una banda, desvetllar els diversos mecanismes pels quals el poder i la ideologia intervenen en les diverses experiències de la vida escolar, atorgant als estudiants l'oportunitat de preguntar-se com es constitueixen els sabers, en tant elaboracions històriques i socials, posant de relleu les seves vinculacions amb el poder. Es pot començar analitzant les diferents experiències particulars, per tal d'evidenciar com s'emmarquen dins de relacions de poder específiques, proporcionant a més una base teòrica perquè els estudiants comprenguin i analitzin les seves pròpies veus i experiències, com a integrants d'una dinàmica social més àmplia. *[En aquest sentit, necessàriament hem de recordar aquí l'aportació de la professora M<sup>a</sup> Dolores Jurado Jiménez, de la Universitat de Sevilla-Institut Paulo Freire, continguda en l'article Pedagogia de l'oprimit, en La lectura, i l'escriptura del món de Paulo Freire. Edicions del CREC-Institut Paulo Freire, 2009, quan ens proposa tres activitats i/o guions per a la persona facilitadora del cercle de lectura sobre el llibre. O alguna de les activitats organitzades per La Guerrilla Comunicacional, concretament «La nit de la iguana», un «cicle de cinema d'autosuggeritió i per combatre la indiferència» que de la mà de Juli Suárez s'organitza tots els tercers divendres de mes a l'Ateneu Popular Coma Cros de Salt, el Gironès. Encara tenim viva l'última projecció: el film Playground òpera prima del polonès Bartosz M. Kowalski seleccionada el 2016 en el Festival de San Sebastià; un assaig sobre la violència entre els més joves que provoca una reflexió sobre la deriva d'una societat podrida en que la manca de codis morals porta a l'aterradora escena final metàfora del mal i la barbàrie.]* En suma, es tracta d'abordar els centres educatius com a ens públics d'oposició que permetin desenvolupar en els estudiants formes de ciutadania basades en la solidaritat i els principis d'igualtat i llibertat com premisses per desenvolupar una nova forma emancipadora de vida comunitària. L'esforç ha d'estar orientat a establir les bases per conformar referents opositors i desobedients, tant dins com fora de les escoles i espais educatius, formant al seu voltant ciutadans amb capacitat per a exercir lideratge moral i polític, al si de la societat en el seu conjunt. I en això estem.

Som uns somiatruïtes tocats de l'ala?. Va en opinions, però en el cúmul de tanta literatura pedagògica de ficció, i en general de mala qualitat, de tanta ocurrència innecessària i inútil, i de tanta desmemòria no vindrà d'una. Al menys, partim d'una pràctica real, insòlita per naturalesa, que creiem que no és habitual en el món del «pensament» pedagògic que ens castiga/envolta. D'això parlem a continuació...

### Qui som i què fem

Per resumir parlem només dels dos o tres últims anys, quan ja està consolidada la confluència entre La Guerrilla Comunicacional, LGC, i l'Associació d'Educació Popular Carlos Fonseca Amador, AEPCFA. LGC [http://www.miraicrida.org/] va néixer el 2005 amb el nom *Imatges per a la Solidaritat*, el qual va mantenir fins el 2012. Se-gueix essent, però, una associació sense ànim de lucre amb l'objectiu d'oferir, a tra-vés del món audiovisual, eines provocadores alhora que sensibilitzadores, és a dir, di-dàctiques i educatives, sobre les misèries del nostre món i els camins, les idees i les pràctiques que ens poden ajudar a canviar-lo per crear plegats un món més just i so-lidari. L'AEPCFA és una associació solidària amb l'alfabetització del poble de Nicara-gua que s'ha preocupat també i està treballant des de fa anys en l'àmbit de l'educació per al desenvolupament i la solidaritat internacionalista. Durant els últims anys està centrada en l'alfabetització i Educació Popular de les comunitats indígenes de la cos-ta carib nicaragüenca i, específicament, de la comunitat rama de l'Illa de Rama Cay, municipi de Bluefields, agermanat amb Girona. I, en una segona línia de complicitat sempre hem tingut la col·laboració del Nucli Paulo Freire de la Universitat de Girona.

Entre altres projectes, volem citar aquí alguns materials elaborats a partir de 2017 centrats en tres eixos temàtics: la recuperació de la memòria històrica i la di-fusió dels valors de la República dels Mestres, l'alfabetització, els analfabetismes i la lluita contra l'analfabetisme polític i la *desocultació* de la realitat. Parlem del llibre *Tengo algo que contarte. Correspondencia entre dos mujeres*, una havanera i l'al-tra de Salt, i els documentals *Leo a la vida* i *Mon Marquès: el combat de la memò-ria*. El treball educatiu s'ha centrat en les 58 presentacions-debat organitzades du-rant el curs 2018-2019 amb la col·laboració de prop de cinquanta organitzacions de tota mena i la participació d'unes 1.750 persones:

#### RESUM\*

| material   | presentacions |                   |                 |               |         |           |             |      | TOTALS |
|------------|---------------|-------------------|-----------------|---------------|---------|-----------|-------------|------|--------|
|            | Girona        | Demarcació Girona | Resta Catalunya | País Valencià | Euskadi | Andalusia | Resta estat | Cuba |        |
| llibreTAQC | 3             | 4                 | 4               | -             | 2       | 4         | 1           | 2    | 20     |
| docu Leo   | 3             | 1                 | 10              | 5             | 3       | 3         | 2           | 1    | 28     |
| docu Mon   | 4             | 6                 | -               | -             | -       | -         | -           | -    | 10     |
| TOTALS     | 10            | 11                | 14              | 5             | 5       | 7         | 3           | 3    | 58     |

#### (\*) Presentacions organitzades i amb la presència de membres de LGC/AEPCFA

Caldria assenyalar també el ressò a nivell internacional, especialment dels docu-mentals seleccionats i premiats en diversos festivals.

Un fet que volem destacar és la procedència de les persones i organitzacions par-

participants: en la seva majoria no enquadrades en l'àmbit escolar. En efecte, fora de les presentacions-debat dels documentals a la Facultat d'Educació de la Universitat de Girona i un parell d'escoles d'adults, Girona i Xàtiva, la resta han tingut lloc en espais molt diversos, des d'ateneus populars a sindicats passant per biblioteques, centres socials, teatres, cinemes, etc. Això vol dir, en positiu, que hem arribat a un públic divers i que des de l'àmbit educatiu formal amb molta freqüència tenim dificultats d'arribar-hi però, en negatiu, ens queda el mal sabor de boca de no tenir gaire incidència en els centres educatius, especialment els universitaris. Lògicament, no per voluntat nostra sinó per no haver rebut cap demanda. Un indicador del clima de la nostra «acadèmia»? Ho deixem aquí.

Però com que la lluita continua, i nosaltres volem continuar sent només un necessari i singular granet de sorra [<http://www.solidaries.org/actualitat/opinio/som-nomes-un-necessari-i-singular-granet-de-sorra/>], paral·lelament hem treballat en nous materials. De seguida començarem a presentar i debatre, a educar i educar-nos, a partir del llibre *Una veu de l'exili. Les cartes del mestre Josep Vilalta (febrer 1939-abril 1941)*, Salomó Marquès (Ed.) i dels materials elaborats amb motiu de l'atorgament de la Beca Joaquim Franch 2018 del Consell Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Girona: la pàgina web <https://www.entrevistesperpensar.org/> i el documental *Encara som vius*, de Juli Suárez, una aproximació a l'obra, poc coneguda, de Joaquim Franch Batlle, un dels grans pedagogs catalans del segle xx.

I abans del punt i final us volem fer saber la nostra disposició a col·laborar, en la mesura que ens sigui possible, amb qualsevol iniciativa o proposta en la línia dels objectius que hem presentat abans i, especialment en la organització de presentacions-debat dels materials allà on calgui. Com diuen a Nicaragua: *estamos a la orden*.

Salut!



## llibres

Díez Gutiérrez, Enrique J.- Rodríguez Fernández, Juan R. (2018). *La “polis” secuestrada. Propuestas para una Ciudad educadora*. Gijón: Ediciones Trea.

### La “polis” segrestada. Propostes per a una Ciutat educadora

Consol Aguilar, Universitat Jaume I, Castelló

Els autors d'aquesta obra són dos professors de la Universitat de León, Enrique Díez i Juan Rodríguez i aborda les conseqüències en la ciutat del discurs neoliberal que, destaquen, pretén produir i gestionar un paisatge urbà i geogràfic favorable per als seus objectius, per a la seva reproducció i per a la seva legitimació social hegemònica. I ho fan abordant les seves conseqüències socials, mediambientals, educatives i arquitectòniques. Finalment proporcionen propostes per a un altre concepte de polis basat en la convivència i la solidaritat.

L'alternativa són les ciutats educadores vindicades com polis “com a espai polític de trobada, convivència i intercanvi per a la ciutadania [...] que fa de cadascun dels seus espais i moments un autèntic recurs educatiu al servei de la comunitat”.

En relació a les conseqüències socials, en un context de hiperurbanització i creixement de megaciutats, visibilitzen a les persones que viuen en condicions insalubres, sense una casa digna, com a conseqüència de la pobresa vinculada, a més, a altres problemes com la falta d'alfabetització o l'exploatació infantil. En aquest context neoliberal el concepte d'inversió individual substitueix al bé comú. La llei del mercat, des del que anomenen “pillatge planetari”, substitueix el contracte social de comunitat. Tot és susceptible de comercialització i les persones s'entenen com a consumidores i clients. En un context que s'està conformant com monocultural, enfront de la riquesa de la diversitat del planeta, des de grans corporacions que controlen aquesta globalització capitalista, exposen

seguint a Galbraith (1992) dues característiques bàsiques que la mantenen: a) la ideologia de l'esforç ( que culpabilitza a qui no té “èxit”, obviat les estructures socials i els contextos concrets o la iniquitat la de la pobresa i, b) la tolerància a la desigualtat i la injustícia que, a més, es naturalitzen com la norma (pseudomoral) davant de qualsevol qüestionament ètic, generant una identitat de submissió i egoisme individualista enfront de la solidaritat col·lectiva.

El neoliberalisme defensa un pensament únic, que remodela la subjectivitat, davant del que qualsevol qüestionament dissident és castigat i reprimit. La “emprenedoria” que ja apareix com a prioritària en els sistemes educatius occidentals obliga cada persona a revaloritzar constantment en funció del mercat de l'oferta i la deman-

da. L'empresa és el model a imitar; cada treballador-a passa de ser as-salariat a una empresa que es ven en un país d'autònoms, i seva és la culpa si no prosperen (oblidant la responsabilitat social). És la mutació a subjecte neoliberal que ha de viure en contínua competició amb els altres, pressionat pels resultats. S'ha introduït en els espais públics un model de gestió empresarial privada de les grans multinacionals, que redueix la solidaritat col·lectiva en la polis. Seguint Byung-Chul Han (2014) argumenten que s'ha passat de l'alienació i explotació aliena a l'autoexplotació voluntària. En aquest nou model es deslegitima el conflicte, s'erosionen els vincles socials i es converteix a la ciutadania en consumidors-es de serveis de tot tipus (salut, ocupació, formació...).

Al món hi ha més pobresa que mai i això empitjora en les polis neoliberals i a més, perversament, es naturalitza des de la interiorització que tot això és normal. Seguint a Marset (2005) destaquen les tres des: a) es redueix el (d)èficit públic, reduint la participació de l'Estat en l'activitat econòmica i retallant prestacions públiques, socials, sanitàries i educatives; es privatitzen les empreses públiques i, es retallen pensions públiques reorientant a privades, pensions voluntàries i assegurances voluntaris; b) (d)esregularització la-

boral, reduint els salaris base i potenciant el treball precari, eventual i submergit, el debilitament sindical i utilitzant als migrants indocumentats i indocumentades, i c) (d)eslocalització del capital cap a altres països on hi hagi més beneficiaris amb mà d'obra més barata i exempció d'impostos a aquestes empreses. Els beneficis empresarials en tot aquest procés augmenten, amb resultats desastrosos en els països empobrits i, a més, destaquen la profusió de conflictes bèl·lics encoratjats per països enriquits i multinacionals, per exemple per recursos energètics. Al llarg del llibre es van fent visible exemples aterridors.

Són transformats, per aquesta ideologia en personals. Les víctimes són explotades i, a més, exclòses, aïllades. En tota aquesta conjuntura que afecta tota la ciutadania els autors denuncien el silenci còmplice, des d'una justificació col·lectiva, perquè ningú vol baixar en l'escala social, el que incrementa el seu conservadorisme.

En segon lloc, respecte a les conseqüències mediambientals, Díez y Rodríguez evidencien que l'ecologia és incompatible amb el capitalisme i que la crisi ecològica mundial es defineix per dos trets: la globalitat i la irreversibilitat dels danys perquè cal tenir en compte la desaparició de espècies vegetals i animals, que ha minvat la

capa d'ozó i augmentat l'efecte hivernacle, portant a un canvi climàtic global amb desertització, acidificació de boscos i llacs i conversió de l'aigua potable en un bé escàs, amb la contaminació de mantells freàtics amb el abocament de deixalles industrials i domèstics als rius. Aporten, novament, dades esfereïdores com que cada dia 3900 nenes i nens moren com a conseqüència de malalties diarreïques derivades d'ingerir aigua bruta o d'una higiene deficient. Les conseqüències són inundacions, onades de calor, incendis, expansió d'espècies invasores i plagues, augment de malalties i deteriorament. Al costat d'aquest problema el de l'alimentació diversa i sana substituïda per una monocultura de menjar ràpid i processada. Des de nous exemples atroços mostren que les multinacionals controlen la tecnologia genètica i l'abandó o l'ajornament dels projectes de reforma ecològica i ambiental lligats a la població; mostren que la manca d'accés als aliments està unida a problemes polític-socials, a la injustícia i a la desigualtat.

En abordar en tercer lloc les conseqüències educatives, evidencien que per al capital financer el mercat de l'educació mundial significa, segons la UNESCO, 4 bilions de dòlars l'any. Aquest gran negoci ha estat la causa de la privatització de l'ensenyament, un

itinerari escolar paral·lel, arreu del món, vol dir la industrialització de la formació, que converteix l'educació en un producte, abandonant la idea que l'educació ha d'estar en primer lloc al servei del desenvolupament integral de les persones i de la formació d'una ciutadania crítica, perquè aquesta pugui intervenir en el seu món i transformar-lo. Ara ha de respondre prioritàriament a les necessitats del mercat i homogeneïtzar a la població des del pensament únic i acrític. Als països empobrits, a més, es manté dures polítiques de retallada de despeses que fins i tot fan retrocedir els pocs avenços aconseguits en escolarització.

S'està convertint el sistema públic educatiu en subsidiari de la privada sostinguda amb fons públics), és a dir, es desmantella el sistema amb els seus propis fons. Seguint a Gimeno Sacristán (1998,1999) recorden que després de la lliure elecció de centre s'oculta el rebuig a la barreja social i, també, afavorir contactes socials que en el futur els poden proporcionar avantatges sociolaborals. Els centres escolars passen a concebre com a subministradors de serveis i l'alumnat passa a ser client, redefinint la igualtat sota les condicions del lliure mercat, en el qual s'emmarca la llibertat d'elecció i es defineix i construeix socialment el concepte de "bona escola", lligat en l'imaginari soci-

al al prestigi de la privada. Paral·lelament s'exclou l'alumnat de minories generant un procés encobert de selecció. El sistema escolar passa de l'àmbit cultural i educatiu, a la lògica del mercat, des d'un darwinisme social que converteix la ciutadania en consumidors i consumidores, desplaçant la justícia social i la igualtat d'oportunitats, arribant a reinventar el privat, perversament, com a servei públic.

En el llibre es mostren nombrosos exemples units a aquesta nova ètica capitalista en la vida quotidiana i en els currículums, inclosa la Universitat, des d'un discurs pres del món empresarial i vinculat a l'emprenedoria i la gestió a curt termini, quan la lògica educativa exigeix temps, arribant al que Gentili (1997) anomena procés de "macdonalització", regit per quatre principis: eficàcia, càlcul, previsibilitat i control, destacant els autors: "Es converteix el procés educatiu en una tasca merament tècnica. Es retalla i es nega el caràcter eminentment social i polític de l'acte educatiu, que implica conflictes d'interessos, valors i ideals".

La gestió empresarial substitueix a l'humanisme "com a sistema d'intel·ligibilitat i de legitimitat de l'acció educativa", poc a poc la participació desapareix, reforçant el conformisme i l'obediència. Subratllen els autors que, a més, l'ètica del lliure mercat s'ha

combinat amb polítiques populistes, que fomenten la por, i els seus valors han generat un sentit comú reaccionari. El currículum s'ha convertit en objectiu per neoliberals i neoconservadors, per imposar una determinada cultura escolar que, com defensa Giroux, privilegia unes determinades representacions socials i oblida o silencia altres, convertint el llibre de text en el currículum escolar. Els itineraris segregadors són un altre dels greus problemes sobre els quals es reflexiona, aportant nombroses dades i informació.

Tot el que fins ara s'ha esmentat té conseqüències en la polis, la desaparició de la ciutat com a ecosistema, amb zones de trobada i intercanvi, es transforma des de l'homogeneïtzació arquitectònica, des de parcs clonats, accessos prohibits, videovigilància, murs i tanques, entre altres, i la construcció de grans centres comercials, tot des d'un augment de mesures de vigilància i de normatives reguladores i controladores. També evidencien la gentrificació i la museïficació del centre de les ciutats i la terrible especulació amb l'habitatge.

Però no es queden en la denúncia a tota aquesta doctrina neoliberal, ens fan propostes per a una polis basada en la convivència i en la solidaritat, plantejant el repartiment just de la riquesa,

com ara una política fiscal d'equitat i una legislació que permeti, per part dels governs, el control del mercat financer, alternatives que juntament amb altres es plasmen en diversos punts que es desenvolupen en el llibre com la democràcia participativa ciutadana o la desobediència civil. Al costat d'aquesta lluita anticapitalista s'inclou la lluita antipatriarcal i l'educació al servei de la ciutadania, entenent l'educació pública com un dret, i comparteixen diverses alternatives d'educació crítica que s'oposen a la doctrina neoliberal, experiències educatives desenvolupades i implementades amb èxit a diversos llocs del món que es basen en la inclusió (escoles democràtiques, escoles acceleradores i comunitats d'aprenentatge), des de la proposta educativa de "descentrar el centre, és a dir, aprendre a conèixer el món des dels seus marges", des dels ulls de les persones marginades, excloses, buscant visions policèntriques i interculturals. Una escola a més d'inclusiva, no sexista. Aquesta concepció, defensen, comporta la reordenació de l'espai públic i de l'arquitectura concebuda per a la ciutadania, defensa el decreixement i la sobrietat, el desenvolupament sostenible i la recuperació dels millors valors humans: fraternitat, justícia, igualtat i dignitat humana.

La seua reflexió inclou estratègies concretes com, per exemple, l'alliberament d'espais privats, la recuperació dels carrers per a la ciutadania, les okupacions amb creació d'experiències comunitàries autònomes i autogestionades, l'agricultura sostenible, el consum responsable o la imposició d'impostos verds. Totes aquestes propostes ens mostren, com defensen els autors, que un altre món i una altra educació són possibles. La seua lectura és molt recomanable des de la necessària reflexió que hem de fer sobre el nostre context, sobre el nostre paper i la nostra responsabilitat com a ciutadania i com a professorat, perquè mostren que hi ha una pedagogia de la resistència i que, com defensava Freire, enfront de la pedagogia de la queixa, sempre, hem de treballar cada dia des de la pedagogia de la possibilitat, des del compromís. Perquè hi ha alternatives. I són urgents, necessàries, desitjables, realitzables i bellíssimes.

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

## Butlletí de subscripció

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

Cognoms \_\_\_\_\_ Nom \_\_\_\_\_

Telèfon \_\_\_\_\_ Professió \_\_\_\_\_

Direcció \_\_\_\_\_

Ciutat \_\_\_\_\_ DP \_\_\_\_\_

*FORMA DE PAGAMENT*

*Domiciliació bancària*

*Data i signatura*

Preu de la subscripció anual:

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

☐

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



**TAREPA - PV**

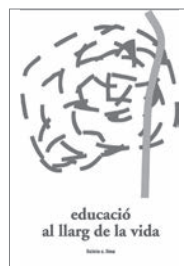
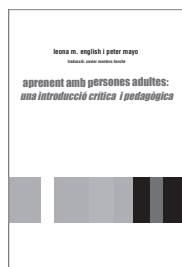
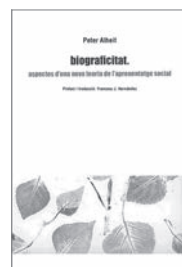
Taller per a l'Acció Renovadora  
de l'Educació Permanent d'Adults



**L'Ullal Edicions**



# 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



L'Ullal Edicions



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

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

## Butlletí de domiciliació bancària

*Senyors i senyores:*

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

Cognoms \_\_\_\_\_ Nom \_\_\_\_\_

Llibreta o Compte corrent núm. \_\_\_\_\_

Banc/Caixa \_\_\_\_\_

Agència núm. \_\_\_\_\_

Direcció \_\_\_\_\_

Ciutat \_\_\_\_\_ DP \_\_\_\_\_

DNI \_\_\_\_\_

### CODI DE LA LLIBRETA O COMPTE CORRENT

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|--|--|--|--|

IBAN

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|--|--|--|--|

Banc

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|--|--|--|--|

Oficina

|  |  |
|--|--|
|  |  |
|--|--|

D.C.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

N. Compte



## 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

Revista semestral  
hivern 2019 · Núm. 42  
12 €



**TAREPA - PV**

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



**L'Ullal Edicions**



Q



AJUNTAMENT DE  
**LA POBLA DE FARNALS**