Q50

Reptes de l'educació permanent i popular per a la vida

El nostre major savi ha canviat de dimensió. Paraules de memòria al voltant de Carlos Rodrigues Brandão

Marco Raúl Mejía[1]

☆

Si he visto más, es poniéndome sobre los hombros de gigantes.
Isaac Newton

Aquesta frase, atribuïda a Isaac Newton en un dels seus articles referits a les obres de Descartes i Hooke, es pot aplicar, donades les proporcions, al nostre company d'amics, amic amigable, Carlos Rodrigues Brandão, a qui va conèixer als anys vuitanta del segle passat i, des d'alehores vaig mantenir una proximitat amb ell que va profunditzar-se en els temps corresponents a aquest nou segle.

En el darrer període de convalescència i amb la generositat que el caracteritzava, va fer una llista de persones properes i a poc a poc va anar enviant molts textos que encara eren inèdits i que espero pugam ajudar a anar publicant per la manera com es condensen les constants que el diferenciaven: rigor intellectual, capacitat de parlar amb paraules com el poeta que va ser, capacitat de mantenir una interlocució respectuosa amb algú que no hi estava d'acord i, sobretot, glopades d'originalitat que obliguen al lector a recórrer necessàriament

[1] Planeta Pau; Movilització Social per l'Educació; Moviment per la transformació educativa i pedagògica; Expedició Pedagògica Nacional.

a unes afirmacions que mostren no només erudició, sinó anàlisis per fer coincidir les seues reflexions il·luminant l'acció viva del seu quefer amb els sistemes de pensament dels quals participava a diversos nivells de les ciències socials i humanes.

Curiosament, després de 83 anys en aquest planeta, quan vaig rebre la notícia que el nostre Brandão havia canviat d'espai després de la seua llarga malaltia, llegia un text apassionant dels esborranys que ens havia enviat i que portava per títol: *El primat que aprèn* i per subtítol: *Com l'educació va començar a esdevenir*. I novament, aquí hi ha aquesta saviesa que sintetitza els seus coneixements acadèmics fent coincidir el psicòleg social, l'antropòleg, el comunicador i el sociòleg a l'educador popular, i com a tal, fer intel·ligible a molts saberudes dissertacions, en aquesta bella allegoria que ell fa de un Neruda que no va trobar als seus escrits quan deia: "*pregunta a los doctores, si no te basta el viento*".

En aquests temps que tants i tantes fan esforços per ser reconeguts com a tècnics, científics, acadèmics prestigiosos, el nostre Brandão presumia d'haver estat sempre un activista, i en alguns casos deia: "ho he estat des de sempre", i explicava com als seus inicis de vida universitària en el moviment estudiantil brasiler dels moviments catòlics que li va permetre unir-se als centres populars de les unions estatals d'estudiants, dinàmiques que articulaven amb els moviments de cultura popular, grups de referència obligatòria a les accions inicials de l'educació popular brasilera, tant que va ser durament reprimit per la dictadura militar el 1964.

És en aquest marc que Paulo Freire, amb l'equip del nord-est, va organitzar la primera reunió nacional del moviment de cultura popular el gener de 1962, on va estar el nostre savi major activista, que el va portar a militar des de 1963 en el moviment d'educació de base (MEB), que va patir la repressió directa de la dictadura militar i de l'ala conservadora de l'església catòlica que veien sospitós el seu treball en l'alfabetització de joves i adults als sectors populars, camperols i de barriades al Brasil. Com a dada curiosa esmenta en algun text que una de les cartilles del MEB anomenada "*Vivir es luchar*", va ser confiscada quan s'imprimia a Rio de Janeiro i va servir per acusar molts dels seus militants, els quals van patir arrest, tortura i exili quan era una acció social per mitjà de l'educació popular. Aquesta proximitat li va permetre fundar després amb Paulo Freire a la universitat de Campinas el Centre d'Estudis en Educació i Societat, CEDES.

Una anècdota especial marca la seua participació a l'assemblea del CEAAL celebrada a Guanajuato, Mèxic, a finals dels anys 80, on va presentar una anàlisi en què assenyalava un declivi de l'educació popular al Brasil, en no ser assenyalada com a punt de referència de l'acadèmia ni als centres intel·lectuals del seu país, i va anunciar el seu retorn a l'antropologia, la qual, segons les seues paraules, el mantindria en contacte amb els grups populars i al seu territori. Després d'un temps travessat per una història que el va marcar en veure el silenci sobre l'educació i Paulo Freire pels cercles acadèmics, va trobar un fet que descriu així:

"un record exemplar sobre això l'any 2000, com a part de la celebració del descobriment del Brasil pels portuguesos, l'editora Vozes va publicar el que haurà estat una de les col·leccions més grans sobre educació brasilera, una obra en quatre volums, el primer dedicat al període colonial, el segon al període de l'imperi (vam ser un imperi entre el 1822 i el 1889), el tercer sobre la república i el temps gairebé actual. Aquest últim es va dedicar al temps d'ara, conté més de 20 capítols. Hi ha un capítol sencer dedicat a l'educació dels sords i muts, i un altre dedicat a l'educació dels cecs (molt just). No hi ha cap capítol sobre l'educació popular, hi ha un capítol dedicat a l'alfabetització al Brasil, al llarg del capítol hi ha un paràgraf de quatre línies. Ell recorda que "al nord-orient del Brasil, un professor, Paulo Freire, va emprar un nou mètode d'alfabetització"[2].

[2] Extret de: Rodrigues Brandão, Carlos. *Preguntas y caminos de antes*. 2019. Pág. 14.

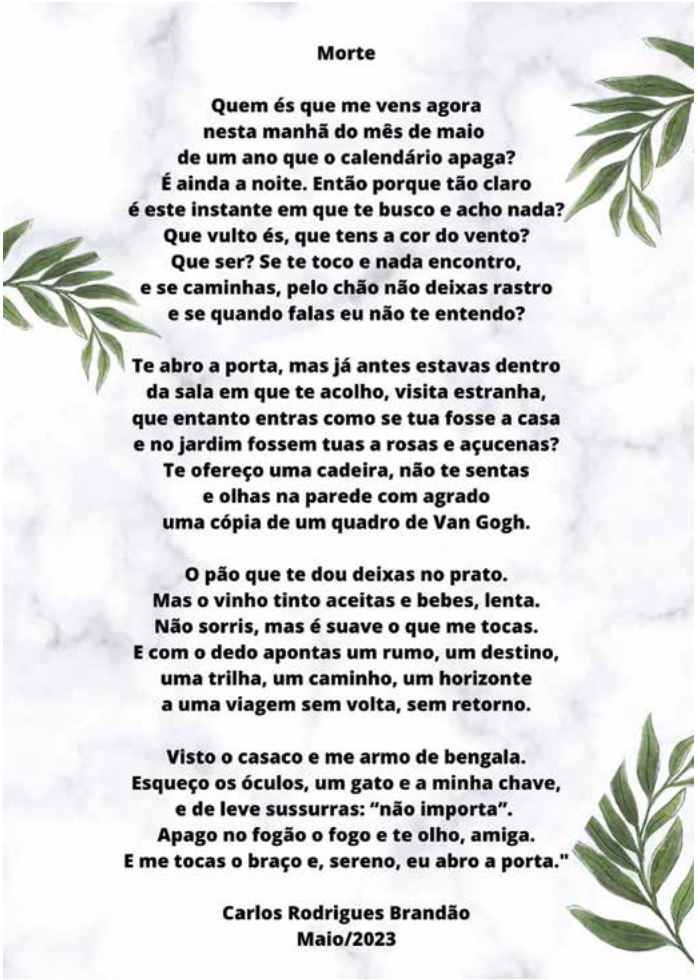
També, el 2002, al seu llibre *L'educació popular i l'escola ciutadana*, serà visible el seu retorn a ella quan diu que aquesta educació popular no estava en certes estructures universitàries que l'havien silenciada, però la va trobar viva al mig dels grups populars per on va transitar com a antropòleg enmig de pagesos, indígenes, habitants dels centres urbans que vivien en condicions d'opressió, com també la va trobar viva en altres territoris de la vida universitària com a consells, agremiacions d'estudiants, moviments polítics estudiantils, grups d'acció cultural entre d'altres. Allí troba que *"l'educació popular de vocació freireana és una incertesa i que va més enllà d'una actualització del que existeix, ella representa una inversió del pensament i les pràctiques ja siga com una pedagogia crítica, en el sentit encara eurocèntric de l'expressió, ja sigui assumida com a pedagogia del conflicte o com a emancipació del sistema capitalista. Aquestes pedagogies es col·loquen en oposició a les pedagogies del consens, incloent-hi tot i així aquelles de declarada afiliació humanista. A Pedagogia de l'Oprimit elles van configurar el que Paulo Freire va anomenar "educació bancària."*

Brandão va recórrer el seu país, el continent americà i Europa, regant la llavor de l'educació popular que es va fer més fèrtil en aquest segle XXI amb l'arribada de governs progressistes al nostre territori que, a més, Carlos va regar des de *La rosa dels vents*, casa que va instal·lar per a la reflexió, la producció i la conversa eterna per somiar mons d'on sortien anades i tornades que cada cop es van fer més literaris i poètics, com ho deixa veure als seus textos:

"De repente y casi ahora, un libro de
Poemas y preguntas
Un río como un pájaro
Juego de palabras, simiente
De otros juegosW.

Tal vegada podríem tancar amb les seues paraules que van ser represes per la Mobilització social de Colòmbia com a homenatge pòstum: *"aprendre a escoltar i llegir també el que diuen i escriuen les dones i els homes pertanyents a molts pobles del nostre continent. Aprendre a sentir-los i llegir-los no com a* 'éssers de folklore' *o com a* 'autors d'alguna cosa que només té sentit quan és retraduït per mi', *sinó com a savis entre mestres i doctors que ens arriben d'una o altra cultura, altres cultures i davant dels nostres només diferents*.

També, el seu poema *Muerte*:



Morte

Quem és que me vens agora
nesta manhã do mês de maio
de um ano que o calendário apaga?
É ainda a noite. Então porque tão claro
é este instante em que te busco e acho nada?
Que vulto és, que tens a cor do vento?
Que ser? Se te toco e nada encontro,
e se caminhas, pelo chão não deixas rastro
e se quando falas eu não te entendo?

Te abro a porta, mas já antes estavas dentro
da sala em que te acolho, visita estranha,
que entanto entras como se tua fosse a casa
e no jardim fossem tuas a rosas e açucenas?
Te ofereço uma cadeira, não te sentas
e olhas na parede com agrado
uma cópia de um quadro de Van Gogh.

O pão que te dou deixas no prato.
Mas o vinho tinto aceitas e bebes, lenta.
Não sorris, mas é suave o que me tocas.
E com o dedo apontas um rumo, um destino,
uma trilha, um caminho, um horizonte
a uma viagem sem volta, sem retorno.

Visto o casaco e me armo de bengala.
Esqueço os óculos, um gato e a minha chave,
e de leve sussurras: "não importa".
Apago no fogão o fogo e te olho, amiga.
E me tocas o braço e, sereno, eu abro a porta."

Carlos Rodrigues Brandão
Maio/2023

Quaderns d'Educació Contínua

Reptes de l'educació permanent i popular per a la vida

Editors
Iolanda Corella Llopis
i pep aparicio guadas

Consell de direcció i coordinació
Tere Vila, Encarna Such Cardona, Juanma Sanchis Marqués, M. Nieves Roselló, María José Picher, Carlos Pallarés, Rosa Navarro, Pascual Múrcia Ortiz, Dolors Monferrer Ferrando, Rosa M. González Conca, Goio Fidel Sarmiento, Manuela Fuentes Martínez, Lorena Ordiñana Pérez, Marta Malet Carol, Mila Grau Alepuz, Loles Martínez Cebrián, María Gabarda Riofrío, Francisca Borox López, Isabel Aparicio Guadas

Consell de redacció i assessorament
Antonia de Vita (UNIVR), Dolors Vinyoles (Escola de la Dona-Diputació de Barcelona), Inma Vilatersana, Jordi Vallespir (UIB), Antoni Tort (UVIC), Joan M. Senent (UV), Manuel Rodríguez (UV), José Ignacio Rivas (UMA), Piergiorgio Reggio (UNICATT), Cruz Prado (ULASALLE), Anna Maria Piussi (UNIVR), Agustí Pascual (UV), Isabel Redaño Francés (IPF), Sebas Parra † (UdG), Josep Mª Navarro i Cantero (LFCOOP), Peter Mayo (UM), Vicent Mas (UA), Ángel Marzo (UB), Manel Martí Puig (UJI), Fernando Marhuenda (UV), Fernando López Palma (UB), Licinio C. Lima (UMINHO), Colin Lankshear (JCU), Michele Knobel † (MSU), Francesc Hernàndez Dobon (UV), Francisco Gutiérrez † (ULASALLE), Anna Gómez (UVIC), Paula Guimarães (UL), Pep Lluís Grau, Gloria Díaz (UB), Joan Colomer (UdG), José Clovis Azevedo (Centro Universitário Metodista IPA), Rafa Castelló (UV), Isabel Carrillo (UVIC), Marián Aleson Carbonell (UA), Xavier Besalú (UdG), Antonio Benedito (UV), José Beltrán Llavador (UV), Clara Arbiol González (UV), Vicent Aparicio (UV), Marina Aparicio Barberán (IPF), Consol Aguilar (UJI), David Abril (UIB), Loris Viviani (IPF), Mariola Aparicio Cortés (EOI Xàtiva), Mercè Morey (UIB), Diego Morollón (IPF), José R. Belda Medina (UA), Eduardo Carbonero Martínez (epAlv), Magdalena Balle Garcia (CEPA Son Canals, Illes Balears), Maíra Tavares Mendes (Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC), Júlia Haba Osca (Universitat de València)

Correcció i traducció
Joaquín Martínez Ortiz

Disseny i maquetació
gap

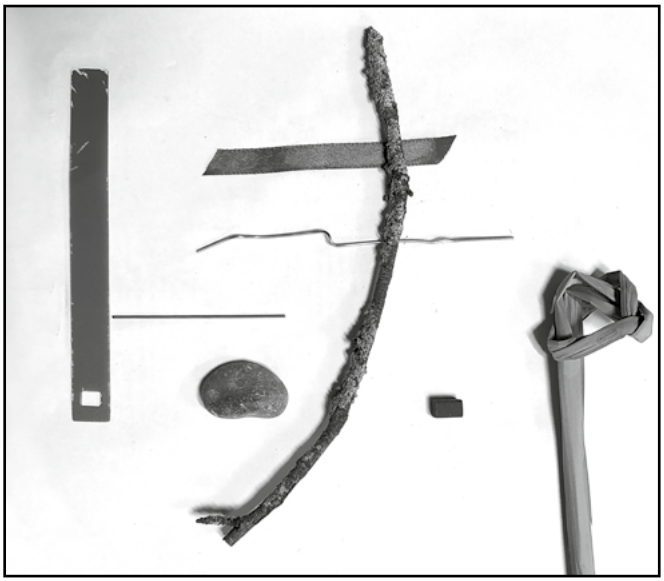
Quaderns d'Educació Contínua. *Nova etapa*
Redacció, secretaria i administració:
C/. Sant Agustí, 7 • 46800 Xàtiva
tarepa.pv@gmail.com

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

Revista indexada en GeoDados: Indexador de Geografia e Ciências Sociais
httpp://www.dge.uem.br

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

Quaderns d'Educació Contínua ☆ 50
Tardor 2023 · 18 €



Títol: **Homenatge a Mauricio Sotelo, Benet Casablancas i Raquel García-Tomás**
Autor: **GAP**
Tècnica: *collage*
Dimensions: *210x210 mm*
Any: 2023

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 Fábrica Cooperativa

Sumari

El nostre major savi ha canviat de dimensió. Paraules de memòria al voltant de Carlos Rodrigues Brandão
Marco Raúl Mejía • 1

editorial

carpeta
L'Educació Popular i per al Desenvolupament com a gènesi de l'Educació per a la Transformació Social. Aprenentatges crítics per a la transició
Juan Jose Celorio Diaz • 9
Una reflexió crítica sobre la nostra lluita per un món més just i amorós
Antonia Darder • 24
Analfabetisme i alfabetització política des d'una perspectiva crítica
Josep Miquel Palaudàrias • 34
L'educació popular a Itàlia: "una xarxa" entre llegat i innovació
Lisa Stillo • 43

contínua
Pedagogia crítica revolucionària i pedagogia crítica global: Una conversa amb Peter McLaren
Peter Mclaren; Emiliano Bosio • 57

persones, territoris i experiències
Mai he fet surf però, m'encanta com a metàfora per a l'educació permanent (i la vida)
Loris Viviani • 77
Paulo Freire i la tradició d'educació popular vinculada amb l'extensió universitària
Oscar Jara Holliday • 86
Educar des de la commoció i les narratives per promoure la comprensió, l'autonomia i el compromís
Núria Lorenzo Ramírez i Mónica Ferré Tobaruela • 96
Ètica i Espiritualitat en la pràctica educativa des de Simondon i Freire
Luisa Fernanda Rojas i Moisés Martínez • 105
Alfabetització com a gest tècnic en l'educació
Luis A. Camacho • 117
Llegir al món des de Freire i Simondon. Un acostament a l'alfabetització i al pensament tècnic
Dulce María Valdespino i Diana Jaid Martínez Navarro • 124

investigació
El paper dels aliments en l'acció col·lectiva: discutint les xarxes agroalimentàries alternatives a través de la perspectiva dels moviments socials
Francesco Vittori • 133

arxiu

dialògica
Reptes i possibilitats d'un centre d'educació adults a Balears davant l'FP
Jesús García Ferre • 153

fotografia Sebas Parra en acció • *161*

llibres
Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras. bell hooks, Avtar Brah...
Irene Soler i Cremades 165

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 interés és oferir la publicació a tots aquells que desitgen col·laborar en ella exposant els seus coneixements, les seues reflexions i experiències analitzades. Així com també a les persones i institucions que desitgen difondre a través dels Quaderns d'Educació Contínua les seues iniciatives i activitats dins d'aquest àmbit.

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

- L'extensió dels treballs serà de 10 pàgines en format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que sintetitze el seu contingut. És convenient d'intercalar apartats que divideixquen i ordenen les diferents parts de l'exposició.
- S'enviarà dues còpies del treball acompanyades d'una versió d'aquest en suport informàtic, preferentment en Winword. S'aconsella, si el tema ho permet, incloure gràfics, quadres sinòptics, etc., que illustren i completen el contingut del text.
- Com és natural la revista podrà realitzar una «correció 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 puga requerir major informació.

editorial

Ara es parla de mudances però romanen les diccions en l'ingenu camp de les acadèmies sense ultrapassar les línies roges que delimiten el quefer diari i la vida... però, en una societat biopolítica en la qual conversar és una dissidència efectiva, aquestes mudances esdevenen simulacions-simulacres que ni pertoquen a la consciència ni, molt menys, desafien el caràcter de la distinció entre l'observador extern –professional expert...– i les participants –persones joves i adultes participants, grups d'aprenentatge...– ni susciten un quotidià educatiu on la *transducció* esdevé la composició que deslliura els límits. I aquest és un dels reptes: denunciar les falses metamorfosis i pronunciar les reals.

Mentre, a l'educació permanent i popular, caldria facilitar i implantar les metamorfosis com a transferència singular i comú i, alhora, com a potència que entranya sempre fluïdesa, connexió, heterogeneïtat, imaginació... i assumpció de funcions variables en virtut de la situació-en-context, sempre contra el poder constituït i en mode èxode que hauria d'encloure la irrupció de l'educació, la política, la salut... i, per tant, la paralització de les metamorfosis i alhora l'assumpció de la nostra incompletud; aquest podria ser altre repte alfabetitzador.

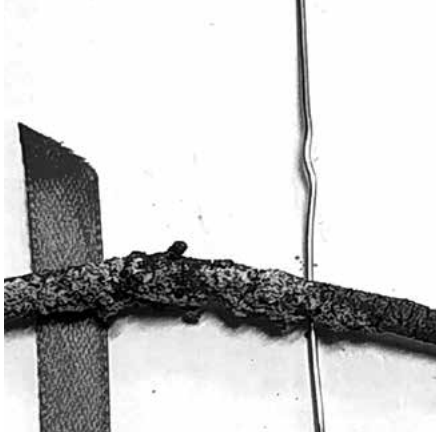
L'acceleració dels intercanvis d'informació, la múltiple connexió mitjançant dispositius 'intel·ligents', l'aprofundiment de l'esfera vídeo-electrònica, la presència i activació de diverses xarxes... produeix transformacions en la ment i en el cos humà i nosaltres no podem atendre ni processar ni prendre mesures davant aquest allau hipertextual i híper-icònic puix, com indica Franco Berardi, *'la pràctica del* multitasking, *l'apertura de finestres d'atenció hipertextuals, el passatge d'un context a d'altre per a l'avaluació dels processos, tendeixen a deformar les modalitats seqüencials del processament mental (...) l'última generació d'operadors econòmics es veu afectada per una forma de dislèxia, per una incapacitat de llegir una pàgina des del principi al final (...) una incapacitat de mantenir l'atenció concentrada en el mateix objecte durant molt de temps. I la dislèxia s'estén als comportaments cognitius i socials, fins tornar quasi impossible la prossecució d'estratègies lineals';* atendre aquest repte és crucial a l'educació permanent i popular.

I, a més, podríem sostenir, seguint amb Franco Berardi, que *'els canvis en el passatge generacional posalfabètic no són els continguts, els valors de referència, les opcions polítiques, sinó el format de la ment col·lectiva, el paradigma tècnic d'elaboració mental: dos configuracions tecnològiques successives, la primera videoelectrònica, la segona cel·lular-connectiva, remodelen la infoesfera i reformaten la ment col·lectiva'* i, en aquesta situació-en-context, les tecnologies digitals i/o virtuals modifiquen i metamorfosen maneres de l'aprenentatge, processos de memorització, intercanvis lingüístics... I, clar, *'aprendre, ja sigui una ciència, un hàbit o una tècnica, és per l'aprenent establir algun tipus de relació nova amb l'entorn'* ens diu Marina Garcés; aquests són altres reptes.

I, per descomptat, les qüestions relatives a la forma-sexe, la conformació dels cossos, el sofriment i l'angunia que generen el règim i l'administració necropolítica de la vida i un llarg etcètera, esdevenen reptes prioritaris a l'educació permanent i popular, com comunica Paul Preciado, *'estem travessant un desplaçament epistemològic, tecnològic i polític sense precedents, que afecta tant a la representació del món com a les tecnologies socials amb les quals produïm valor i sentit, però també a la definició energètica i somàtica d'alguns cossos vius.'*

Per altra banda, l'aproximació ecosòfica, el saber viure, conviure i sobreviure, sense cap jerarquia ni entre sabers ni entre pràctiques, sempre aprenents des d'una perspectiva-dinàmica d'acollida, d'amorositat, dialògica... plenament recíproca... Poblant-i-despoblant vincles i relacions que ens fan nàixer-créixer i implementen les potències... a la contra dels desnonaments físics –sense llar, sense associacions i entitats de coefectuació i cooperació real, de compartir...; sense violència i brutalitat– dels desnonaments mentals –precarietats educatives i/o laborals, desafeccions i expulsions descontrolades, vides malbaratades i/o residuals...–, etc.; aquest són altres reptes.

I, finalment, podríem asseverar que, en aquest horitzó de successos, les tecnologies digitals i/o virtuals modifiquen les formes de l'aprenentatge, els processos de memorització, els intercanvis lingüístics... I, clar, requeriríem d'una educació *'que no vulgui col·laborar amb la servitud ni legitimar-la (...). Aquesta és la clau de l'educació com art de l'existència i com a obrador d'una consciència capaç de pensar per ella mateix,* com ens diu Marina Garcés. És a dir, l'educació via d'emancipació i alliberament, en perenne aliança; aquests són alguns reptes més.



L'Educació Popular i per al Desenvolupament com a gènesi de l'Educació per a la Transformació Social. Aprenentatges crítics per a la transició

Juan Jose Celorio Diaz, Equip d'Educació
per a la Transformació Social de l'Instituto Hegoa de la UPV/EHU
Traducció: Iolanda Corella Llopis i Marta Malet Carol

Introducció

L'Educació per a la Transformació Social (EpTS) està sent el paradigma emergent en el moviment de la solidaritat i la cooperació de l'Estat Espanyol. Més de trenta anys de trajectòria, que es pot rastrejar a través de cinc congressos estatals, permeten analitzar la seua gènesi i el seu estat actual. En eixa anàlisi apareixen algunes claus que caracteritzen en certa manera el seu potencial i conformació actual: la confluència i renovació de dues tradicions educatives, l'Educació Popular (EP) i l'Educació per al Desenvolupament (ED) transversalitzades per la influència dels Moviments Socials i els enfocaments de la Teoria Crítica de l'Educació. Aquest article té un precedent (Juanjo Celorio, 2008), i s'orienta a reactualitzar aquella anàlisi tot revisant, 15 anys després, eixe procés de gènesi fins la seua conformació actual com a enfocament d'Educació per a la Transformació Social. Presentarem en primer lloc l'evolució de l'ED; en segon lloc, rastrejarem la influència de l'EP, per a després referir-nos al paper dels Moviments Socials; i, per últim, revisarem el paper de la Teoria Crítica com a articuladora del procés, per a, finalment, presentar l'EpTS com el resultat d'aquestes tendències. Vorem, aleshores, com en eixe camí teoricopràctic s'entrecreuen conceptes com Educació Popular, Educació per al Desenvolupament, Educació Crítica, Moviments de Renovació Pedagògica, Moviments Socials, Pe-

dagogia Feminista, Enfocament Ecosocial, Pedagogia del Comú, Pedagogia Apoderadora i Emancipadora.

I. Transitant de l'Educació per al Desenvolupament (ED) a l'Educació per a la Transformació Social (EpTS); el canvi necessari

Per a entendre el significat de l'Educació per a la Transformació Social (EpTS) és necessari, en el cas de l'Estat Espanyol, remuntar-nos als seus orígens en el moviment de l'Educació per al Desenvolupament (ED), inclosa la seua expressió última caracteritzada com a Educació per a la Ciutadania Global i que abraça el període comprés entre el I i el III Congrés d'Educació per al Desenvolupament, (1990-2006). El IV Congrés de 2014 dona compte de les limitacions del recorregut com a ED i planteja la necessitat d'avançar cap a un enfocament més ampli per a la Transició Civilitzatòria que s'anirà consolidant com a Educació per a la Transformació Social.

Pas que es donaria recentment (2021) amb la celebració de l'últim esdeveniment del procés i reflectit en el propi títol sota el qual es convoca: V Congrés d'Educació per a la Transformació Social "Educar en la Incertesa Alliberadora" (Amaia del Rio i Iris Murillo, 2021). El congrés, que es va poder realitzar en format presencial encara que amb algunes restriccions derivades de la pandèmia COVID-19, fou la culminació d'un procés previ que, al llarg d'un any, va recollir els debats i propostes de quatre encontres territorials (un presencial a Bilbao i tres *on line* a Galícia, Madrid i Melilla) i representà un treball d'articulació, coordinació i propostes de la mà d'ONGD, plataformes, col·lectius i moviments socials en l'àmbit estatal. El V Congrés d' Educació per a la Transformació Social, tot reconeixent la genealogia dels congressos previs d'Educació per al Desenvolupament i reconeixent el procés ja esbossat en el IV, decidia la necessària refundació i formulació estratègica com a Educació per a la Transformació Social, entesa com a nou paradigma emergent i necessari. Tots els congressos han estat organitzats per "l'Instituto Hegoa" de l'UPV/EHU, en coordinació amb el moviment de les ONGD i realitzats al mateix lloc, el "Palacio Europa" de Vitòria-Gasteiz.

Evolució dels congressos d'Educació per al Desenvolupament (1990-2014)

Situem cronològicament aquest cicle congressual. El primer en 1990 sota el títol de *I Congreso de Educación para el Desarrollo* (Miguel Argibay; Juanjo Celorio i Gema Celorio, 1991). El segon, 6 anys després, 1996, ja amb un subtítol que planteja l'eix del debat, *II Congreso de Educación para el Desarrollo: De la Transversalidad a la Educación Global* (Miguel Argibay; Juanjo Celorio i Gema Celorio, 1996). El tercer, passats 10 anys, 2006, *III Congreso de Educación para el Desarrollo: La Educación Transformadora ante los desafíos de la Globalización* (Gema Celorio i Alicia López de Munain, 2007). El quart, 8 anys després, en 2014, *IV Congreso de Educa-*

 DOI 10.7203/QEC.50.27756

ción para el Desarrollo: Cambiar la Educación para cambiar el mundo... Por una acción educativa emancipadora (Amaia del Rio i Iris Murillo, 2021).

Per tant, estem parlant d'un llarg procés que pot ser rastrejat en la documentació i que podem entendre'l com a l'expressió col·lectiva de la mirada educativa del moviment de la solidaritat i cooperació no governamental. Mirada col·lectiva en la qual han participat professorat, agents socials i culturals, institucions locals... S'han d'assenyalar també esdeveniments d'altre perfil, però igualment rellevants -jornades, seminaris...- que han girat també sobre l'ED, incloent aquells específics sobre la seua presència en la universitat. Així, Alejandra Boni (2005); UPNa (2012); Juanjo Celorio, Gema Celorio i Alicia López de Munain (2012); Enrique González Lorca i Ramón Mínguez Vallejos (2021) i Universitat de Jaén (2022) donen compte de l'interés, cada vegada major, que aquest enfocament suscita en l'àmbit acadèmic de l'ensenyament superior.

També disposem d'algunes anàlisis i investigacions precedents que han tingut com a objectiu oferir l'estat de la qüestió, les aproximacions teòriques, les estratègies d'intervenció i les experiències desenvolupades en els diferents àmbits de l'educació -formal, no formal i informal-. És el cas de diversos informes i diagnòstics: Pilar Baselga et al. (1999); Juanjo Celorio (2008); Manuela Mesa i José Escudero (2011); Juanjo Celorio, Gema Celorio i Alicia López de Munain (2012), José Manuel Ruiz Varona i Gema Celorio (2012).

L'Educació per al Desenvolupament tingué una constitució tardana a l'Estat Espanyol si ho comparem amb tradicions semblants de l'àmbit europeu (dècada dels 80). La seua trajectòria corre paral·lela al desenvolupament de la pròpia Cooperació Oficial per al Desenvolupament i al reconeixement de les Organitzacions No Governamentals de Desenvolupament (ONGD) com a agents clau en aquest àmbit, tot i que cal reconéixer un precedent important en la tasca dels *Comités de Solidaridad Internacionalista*, que iniciaren el seu camí uns anys abans. És a finals dels anys 80 quan comencen a aparéixer iniciatives d'ED en les recentment constituïdes ONGD, malgrat que es tractara d'accions guiades més per la bona voluntat que per un coneixement profund del que significava l'ED. Un enfocament que es va donar a conéixer a partir de la literatura que sobre el tema arribava d'Europa (Robin Richardson, 1982; Miguel Argibay, Juanjo Celorio i Gema Celorio, 1991; Alejandra Boni, 2005, Douglas Born, 2012). Des d'aleshores, i al llarg de poc més de 30 anys, la concepció de l'ED s'anirà construint al temps que anirà canviant.

Aquest procés s'ha teoritzat mitjançant un model evolutiu de cinc generacions d'ED que han seguit un desenvolupament paral·lel als canvis i debats mantinguts en la Cooperació (Juanjo Celorio, 1995; Mesa, 2000). Així, en la primera generació predomina una visió caritativa-assistencial que opera sota campanyes de sensibilització -i de recaptació de fons- que recorren a imatges catastrofistes per a representar la

fam i la pobresa i que va emergir tot implicant a escoles i mobilitzant les famoses collectes del Domund. La segona generació, en plena guerra freda, se situa en la lògica de blocs: un primer món capitalista desenvolupat; un segon món representat pels estats de l'òrbita socialista; i, un tercer, que sota la denominació de "Tercer Món" o "països subdesenvolupats", agrupa la resta de països. L'ED, en eixos moments, fa un esforç per oferir informació sobre els problemes del subdesenvolupament des d'una mirada eurocèntrica convençuda que l'experiència de l'Occident industrialitzat havia de ser la inspiració per a reconduir el Tercer Món cap a la senda del desenvolupament. És en la tercera generació quan s'inicia un enfocament més crític que des del reconeixement de la interdependència incideix sobre la correlació d'aquest món del subdesenvolupament amb el dels seus generadors i beneficiari, els països centrals del capitalisme imperialista i colonial, tot demandant solidaritat i cooperació. La quarta generació, centrada en el paradigma del Desenvolupament Humà i amb la consciència que la tasca d'altre desenvolupament és responsabilitat dels dos mons, l'enriquit i l'empobrit, gira la mirada crítica sobre les nostres societats de consum, al mateix temps que s'obri a altres experiències pedagògiques -com ara l'educació popular- i a altres mirades des del feminisme, els drets humans o l'ecologia. I, per últim, la cinquena generació de l'ED proposa la necessitat de contribuir a la construcció d'una Ciutadania Global extensiva i capaç d'afrontar els reptes del model de la Globalització.

No entrarem en el debat de l'esquema generacional en el cas de l'Estat Espanyol excepte per ficar de manifest el caràcter no correlatiu de l'evolució real de l'ED respecte a la de la Cooperació i al fet que aquest model de representació no és lineal, de forma que en cada moment conviuen enfocaments propis de generacions diferents. Així es reflecteix en els congressos que hem esmentat abans. En les seues tres primeres edicions -entre 1990 i 2006- es debaten els avanços i reptes d'allò proposat en aquest cicle generacional. És en el IV i V Congrés quan s'esbossen altres lògiques alternatives a l'ED, i prenen forma com a Educació Emancipadora o Educació per a la Transformació Social.

El que resulta clar és que l'Educació per al Desenvolupament ha sigut un important component de la gènesi de l'EpTS, com així ho revela el fet que l'últim dels congressos celebrats reconega en la seua numeració (Vé) el seu vincle amb els anteriors -tots aquests presentats com a Congressos d'Educació per al Desenvolupament-, però, tanmateix, es presente ja sota aquest altre enfocament que s'interpreta com a més complex i crític, V Congrés d'Educació per a la Transformació Social.

Quins fenòmens poden haver propiciat aquesta evolució de més de trenta anys? Apareixen algunes línies de força que estan en íntima relació amb l'existència profunda en la societat de dinàmiques socials i culturals que generen respostes en l'àmbit socioeducatiu, inclòs el de l' ED. N'assenyalarem algunes.

 DOI 10.7203/QEC.50.27756

En primer lloc, la **insatisfacció i la crítica pedagògica** als models educatius dominants i que és possible rastrejar-la en el cicle molt més ample de l'anomenada Educació Crítica i també de la pròpia Educació Popular. Des del pensament i experiències de Ferrer i Guàrdia de principi del segle passat, a la tradició de la *Institución Libre de Enseñanza* (ILE) que entronca amb la mobilització educativa republicana. Des dels Moviments de Renovació Pedagògica (MRP), sense oblidar-nos de les crítiques i debats suscitats entre les Teories de la Reproducció i les Teories de la Resistència. Tota una tradició d'experiències, moviments, formulacions crítiques, reivindicacions polítiques sobre la necessitat d'una educació *altra*, insurgent, crítica, transformadora, apoderadora i inclusiva. I tot açò en debat amb els diferents enfocaments de les Reformes Educatives formulades també en aquests trenta anys de recorregut: 1990, LOGSE; 1995, LOPEG; 2002, LOCE; 2006, LOE; 2013, LOMCE i 2020, LOMLOE.

En segon lloc, la **crítica i oposició a la noció de desenvolupament** com a principi rector dels models socials, tant en la seua vessant capitalista com en aquella emmarcada en el socialisme real. La crítica en l'àmbit teòric podem trobar-la des de fa dos segles; tanmateix, en la segona meitat del segle xx reviscola de la mà dels debats anticolonials al voltant dels models de reconstrucció i transició dels nous estats independents caracteritzats com a Tercer Món, món subdesenvolupat, etc. Aquests debats es barrejaran amb els que apareixen sobre els límits del creixement des de perspectives d'institucions com el Club de Roma i radicalitzats des de les veus dels moviments ecologistes, feministes i decolonials. Així mateix, les respostes institucionals -com ara les alternatives del Desenvolupament Humà del PNUD (Programa de les Nacions Unides per al Desenvolupament) i la seua evolució en termes de sostenibilitat, equitat de gènere, inclusió de les minories indígenes, etc.- segueixen sense resoldre les contradiccions de fons que els enfocaments del postdesenvolupament assenyalaran en la seua crítica radical a la noció de desenvolupament i a les crisis que aquest model desencadena, especialment intenses en la seua fase globalitzadora i que requereixen una profunda reformulació teòrica, política i pràctica.

En tercer lloc, la pròpia **crisi de la noció de cooperació internacional tant en la seua versió governamental com en la no governamental**. La crítica des dels àmbits no governamentals de la solidaritat sobre la pràctica de la Cooperació Oficial al Desenvolupament ha sigut constant. S'han denunciat els seus enfocaments, no sols per la seua orientació al manteniment de les relacions de dependència i d'explotació, sinó per la seua incapacitat per a provocar processos de millora social, emancipadors, sostenibles i d'extensió de l'equitat i la justícia social. Però, a més, aquesta crítica a la Cooperació Governamental estimula i provoca canvis també en les pròpies concepcions de la Cooperació No Governamental. De la crítica a les nocions d'assistencialisme o de solidaritat ingènua, a la solidaritat política i compromesa

amb els agents del canvi en les societats, fins a l'extensió de la consciència *alterglobalitzadora*. Tot un conjunt de vectors crítics que representen noves mirades i atorguen nous sentits a la pròpia solidaritat i a la cooperació no governamental. D'aquesta forma, s'estendrà la consciència crítica que la transformació no discorre en clau nord/sud, desenvolupament/subdesenvolupament, governamental/no governamental...; sinó que la problemàtica és civilitzatòria i més ampla del que abracen els camps de la cooperació i de la solidaritat; i que el que requereix, per tant, són alternatives civilitzatòries noves.

I una última qüestió rellevant per tal de comprendre aquest procés ve de la mà de la inquietud i **insatisfacció per la mercantilització cultural i la seua socialització des de l'hegemonia**. La irrupció de noves tecnologies de la informació i de la comunicació s'interrelaciona amb una crisi en els formats de la producció i de la creació cultural i el seu formidable impacte en els àmbits de la socialització tot provocant la desvalorització dels debats sobre les condicions del saber, del debat democràtic, de les condicions sobre les quals es fonamenta l'avaluació i sobre les maneres de percebre la relació presents/futurs, els sentits de l'acció ciutadana, les fonts del poder transformador, etc.

També a través d'altres fenòmens emergents de la mà de les noves tecnologies, que consoliden noves formes d'articulació i de relacions socials. Té interès, aleshores, investigar els seus impactes econòmics, polítics, culturals, relacionals... Convé avaluar els riscos emergents de la Intel·ligència Artificial i de la Robòtica, l'expansió de les noves tecnologies de control i de seducció social, el risc de l'armamentisme i del bellicisme que tornen als escenaris internacionals. Tot açò contribuirà a estimular un procés complex d'interrogants i debats que es fan presents per a les agències compromeses amb projectes en termes de drets i de compromisos de pau, de justícia social, d'equitat i de sostenibilitat. Preguntes inquietants sobre allò educatiu, la ciència, la comunicació, la democràcia, la solidaritat, la cultura...; interrogants que els Moviments per el Canvi i la Transició tenen molt presents. Tot açò generarà una consciència que les claus de l'educació i el paper de la cultura, construïdes sota la Modernitat, necessiten ser revisades i reconceptualitzades radicalment.

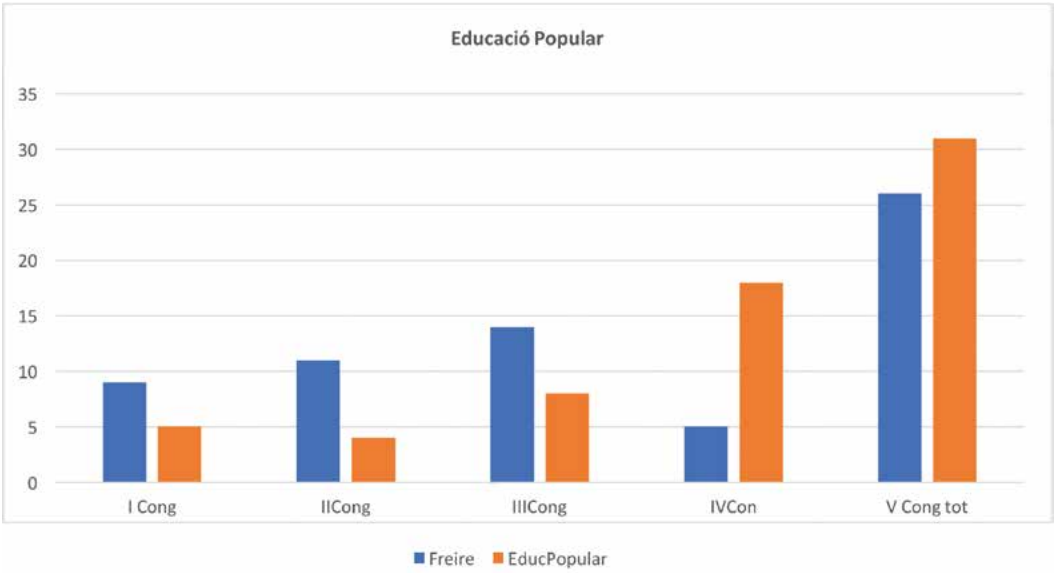
II. Educació Popular i Moviments de Renovació Pedagògica, la presència dinamitzadora

Des de la pròpia pràctica, i en contacte amb les contraparts dels projectes de cooperació i educació, l'impacte de l'Educació Popular està present en trajectòria des dels seus orígens. L'anomenat "Comité d'Honor" del *I Congreso de Educación para el Desarrollo* (1990) estava encapçalat per figures de referència com ara Paulo Freire, amb Tzvetan Todorov i Jean Ziegler. Des d'aleshores, han sigut constants i creixents les referències a Freire i al conjunt d'educadors i educadores que conformaren el pro-

 DOI 10.7203/QEC.50.27756

jecte de l'Educació Popular (Gràfic 1). La mirada política que impregna la proposta pedagògica representa un gir respecte els principis d'autoritarisme i verticalitat presents en els models d'educació bancària majoritàriament estesos.

Gràfic 1. Referències a Freire i a l'Educació Popular en els congressos d'educació



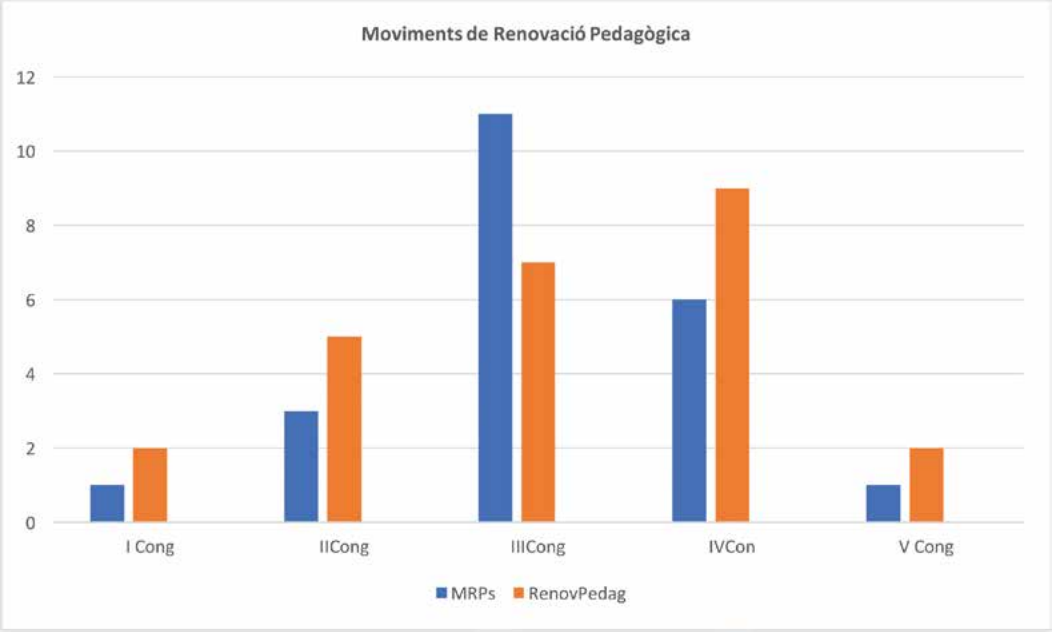
Font: Elaboració pròpia a partir de les actes dels cinc congressos (1990-2021).

El reconeixement de l'Educació Popular en les "societats en desenvolupament" transcendeix el seu origen per a oferir-se com a possibilitat alternativa també en els països "d'alt desenvolupament". Però, a més, altre component important serà la seua empremta en la reflexió pedagògica dels Moviments de Renovació Pedagògica la influència dels quals -per les seues propostes pràctiques i per les seues elaboracions teòriques- es recull en connexió amb les anomenades "educació per a" i, en conseqüència, amb l'ED. En certa mesura, aquest triangle -EP, EP, ED i MRP- ha sigut una confluència tractora que ha representat una aposta més decidida per una educació emancipadora, apoderadora, per al canvi i la transformació social. Corrents de fons que han impulsat una evolució autònoma i pròpia d'allò que en origen hauria pogut ser una educació subordinada als interessos i ritmes de la cooperació, però que, com ja hem assenyalat, prompte va ser desbordada, i va adquirir perfils i discursos propis.

[1] Pel seu paper en els comités organitzadors dels cinc congressos celebrats fins a la data de hui, destaquem la participació del MRP *Escola d'Estiu del País Valencià Gonçal Anaya*, i en particular de José Antonio Antón, en el seu doble paper de membre del MRP i de l'ONGD *Entrepobles*.

També en aquest cas, podem constatar com els Moviments de Renovació Pedagògica -la tradició dels quals i la seua significació en la transformació emancipadora són amplament reconegudes per la comunitat educativa- han deixat empremta en tots els congressos celebrats, bé com a reflexió al voltant del paper que han jugat en relació a la innovació educativa, bé per la seua participació activa des de distintes confluències territorials[1] (Gràfic 2).

Gràfic 2. Referències als Moviments de Renovació Pedagògica en els Congressos d'Educació



Font: Elaboració pròpia a partir de les actes dels cinc congressos (1990-2021).

III. Moviments Socials aliats, presents i influents

Ja hem assenyalat el paper actiu i la influència dels nous moviments socials amb les seues lluites, amb les seues iniciatives i propostes, en les seues elaboracions teòriques. Múltiples dinàmiques han donat a les seues claus una presència influent en aquest recorregut de l'ED.

 DOI 10.7203/QEC.50.27756

Moviments socials feministes, ecologistes, pacifistes, decolonials, indígenes, d'allò comú, etc.; el compromís crític i la necessitat de transformacions i de compromís amb les seues lluites i aprenentatge de les seues aportacions, han sigut també protagonistes.

Lía Pinheiro (2021) assenyala la importància dels moviments socials de caràcter emancipador com a referència per a articular les diferents lluites i com a aliats estratègics per a augmentar l'impacte de l'EpTS i potenciar la seua acció pedagògica transformadora:

> *Altre aspecte que emana dels aprenentatges a partir del «territori-cos» consisteix a assumir la tasca educativa-pedagògica i política al voltant dels significats de ficar la vida en el centre i la seua articulació amb els processos de construcció i enfortiment del teixit comunitari. En altres termes, construir processos que ens permeten teixir el subjecte comunitari, de forma col·lectiva i orgànica, a partir de les lluites empreses en els nostres territoris, amb les nostres organitzacions i col·lectius. Els moviments socials emancipadors ens ensenyen que és possible establir la unitat entre camp i ciutat, que és viable assumir l'agroecologia com a principi i projecte polític també a les ciutats, per exemple. Altra ensenyança consisteix a crear espais de formació educativa-política en les herències de l'Educació Popular i dels processos de reflexió-acció-reflexió, un principi pedagògic fonamental per a l'educació crítica. (2021:55).*

IV. El compromís i sosteniment de la Teoria Crítica

També trobem, des dels orígens, la influència de les corrents de la Teoria Crítica i, més concretament, de les Teories de la Resistència. El seu impacte en els processos pedagògics, en els propis moviments socials i en el camp de la docència i l'acció transformadora han sigut molt rellevants. Com també ho ha sigut en l'impuls de propostes d'Investigació-Acció-Participativa (IAP) plantejades com a processos de construcció col·lectiva de coneixement i d'articulació entre actors acadèmics i socials. D'ací el fet que, en aquests processos, també, la teoria crítica haja jugat un paper central en introduir la producció social i la lluita en l'àmbit de la cultura, el coneixement, la ciència i el quefer dels agents socials.

Situem així, com a part constituent en l'elaboració de l'ED, la tradició de la Teoria Crítica de l'Educació que, compromesa amb les Teories de la Resistència i allunyada dels discursos mecànics i reduccionistes de les Teories de la Reproducció, enllaça com a suport ideològic/crític i com a espai d'oportunitat per a crear i reconstruir espais de resistència, d'aprenentatge cooperatiu, de col·laboració i d'immersió en comunitats d'aprenentatge, de democràcia participativa i d'apoderament comunitari.

També en la documentació dels precedents de l' EpTS és possible rastrejar la influència de la tradició crítica, decolonial, feminista, ecosocial i comunitària projectada sobre una Educació per al Desenvolupament en permanent transformació.

En íntima connexió amb aquestes tradicions, apareixen les aportacions dels moviments feministes. Els seus projectes polítics de caràcter emancipador han ampliat el panorama d'anàlisi, tot incloent referències tan rellevants com ara la interseccionalitat o categories invisibilitzades com cos-territori habilitat com a camp de resistència i espai creador de coneixements i experiències.

Juntament amb aquestes, el pensament decolonial ha representat un marc epistèmic imprescindible per tal d'aprofundir en la descolonització de l'imaginari col·lectiu i per tal d'obrir la producció de coneixement a altres mirades, experiències i sabers relegats històricament des de la imposició del paradigma modern occidental.

En col·laboració necessària, recollim també la confluència de la Teoria Crítica amb els moviments emergents de Ciència crítica, de Ciència oberta; del Moviment de software lliure i codi obert... que estan configurant marcs i estratègies imprescindibles per a la participació ampla i democràtica en la producció de coneixement. Més enllà de les tradicions d'institucionalització acadèmica de la investigació i de la formació de professionals -inclosos els i les professionals del conglomerat de les Ciències de l'Educació-. I més enllà d'aquest concepte d'Universitat que hauria de ser reconegut i substituït pel de "Multiversitat". El món científic -i no sols el científic social, que també- es troba travessat pels reptes que planteja una producció de sabers i de paradigmes d'investigació i formació amb capacitat per a reafirmar la responsabilitat social, la transparència i el diàleg de sabers al servei de i des del compromís amb els interessos de les comunitats i majories socials. Ciència i tecnologia d'avantguarda sota el control públic i democràtic.

V. L'Educació per a la Transformació Social

Com ja hem assenyalat, hi ha dues tradicions la importància constitutiva de les quals reconeix l'EpTS mateix en la seua gènesi: la de l'Educació Popular i la dels processos de construcció de sabers en diàleg i investigació pròxims a la tradició de la Investigació-Acció-Participativa derivada dels enfocaments practicats i teoritzats per Orlando Fals Borda i Carlos Rodrigues Brandao (1987) en connexió amb l'Educació Popular mateix. L'Educació per a la Transformació Social emergeix, per tant, amb sis trets constitutius des dels seus orígens que reconeixen la necessitat de promoure i estendre aprenentatges per al canvi i, alhora, valorar que el món ja està canviant des de múltiples lluites i des de resistències molt diverses.

 DOI 10.7203/QEC.50.27756

Gràfic 3. Trets constitutius de l'Educació per a la Transformació Social.

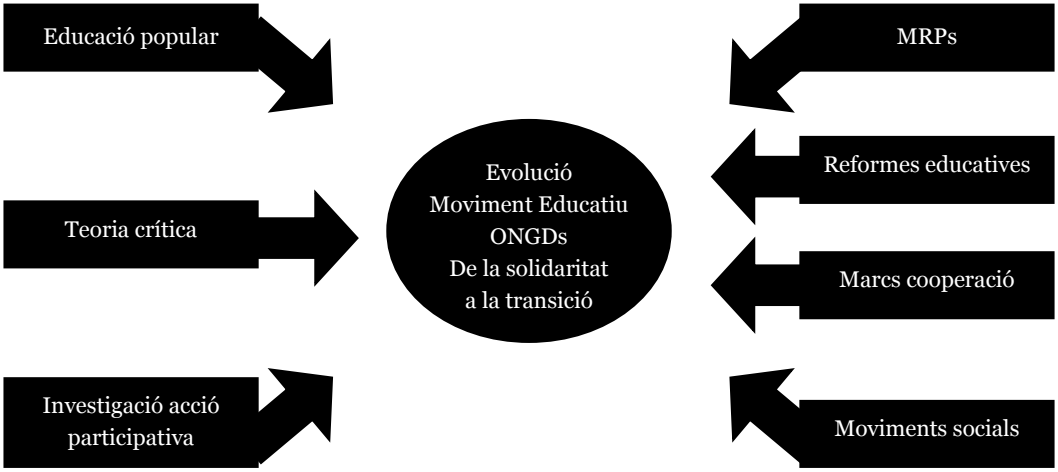
Font: Elaboració pròpia.

- Com a **resposta resistent al conjunt de crisis** generades pel model dominant de globalització capitalista i contemplades des dels enfocaments i tradicions crítiques dels moviments socials, de les pedagogies crítiques, feministes, ecosocials, decolonials, comunals, camperoles, interculturals, de drets humans, del postdesenvolupament, etc.
- Amb una àmplia **mirada sobre l'Educació entesa com a acció socialitzadora** enfront de l'hegemònica dominant. Construïda des de les experiències de resistència, transgressió i construcció d'alternatives. És a dir, els processos que generen aprenentatge en persones i col·lectius en tot l'espai, temps i marc de relacions socials.
- Des d'una **posició compromesa amb principis ètics per a l'acció i intervenció personal i social** com a estratègies per a la necessària transformació civilitzadora alternativa. Des d'allò comú, des de la cura, des de l'anticipació de futurs, des de la riquesa de la diversitat, des de la democràcia participativa i des de la solidaritat internacionalista.
- Com a **acció col·lectiva aliada dels moviments socials transformadors,** inclòs el de la pròpia educació emancipadora, apoderadora i popular que, en les seues pràctiques i elaboracions teòriques i estratègiques, aprèn a transformar, tot socialitzant aquests aprenentatges i intentant implicar la ciutadania i les comunitats.

- Com a extensió de **consciència de cossos i territoris que es constitueixen en agències** des de les seues tradicions i històries de sofriment i somnis d'alliberament i també les celebracions d'identitats pròpies i les demandes de drets.
- En coherència estratègica d'**educació com a acció política per a la resistència crítica, insurgent, expandida i en lluita i desobediència contra l'*status quo*** que ens precipita a una crisi civilitzatòria sense precedents en la història de la humanitat.

En definitiva, l'EpTS és el resultat d'un procés complex, ric, alliberador, anticipatiu i obert derivat de la necessitat de generar respostes conseqüents a les múltiples crisis desencadenades en l'ampli i llarg període de l'Antropocè del capitalisme global -és a dir, del Capitalocè-. Respostes basades en una ciència *altra*, en el compromís eticopolític, en la resistència i la lluita contrahegemònica, en la col·laboració amb els moviments per la transició i en les pràctiques d'acció educativa popular i emancipadora (Gràfic 4).

Gràfic 4. Dinàmiques transformadores.



Font: Elaboració pròpia.

Per a seguir reflexionant, més enllà d'allò formal, no formal i informal.

No tanquem el debat. Ja hem vist en la trajectòria de l'EpTS que estem davant d'una proposta viva i canviant, però concloem l'article amb algunes de les idees que considerem clau en la seua definició.

 DOI 10.7203/QEC.50.27756

- L'EpTS és, alhora, resultat i alternativa a la necessitat de respostes enfront de la crisi civilitzatòria del model hegemònic i les seues derives sobre l'educació.
- Apareix des de la confluència i interrelació entre l'Educació per al Desenvolupament i l'Educació Popular, dinamitzades interseccionalment per les Teories Crítiques de la Resistència i l'aliança i interacció amb els Moviments Socials.
- Es projecta com a Acció Sociopolítica per a la Transició situada i emmarcada en dinàmiques d'Investigació Acció Participativa i Diàleg de Sabers i Cultures.
- Es reivindica com a Estratègia d'Educació Expandida en tots els àmbits i situacions de la vida social i cultural en lluita i oposició a la reproducció hegemònica en qualsevol espai i temps.
- S'orienta a la reconstrucció d'allò comú i d'allò democràtic/polític des del compromís i l'acció apoderadora i cap als interessos i drets de les majories socials.

Necessitem seguir ampliant, estenent i consolidant la proposta d'EpTS, perquè, com ja assenyalàvem en el V Congrés (2021), la urgència de la transició és una urgència civilitzatòria.

> *Podem dir que allò permanent és el canvi. Per tant, la nostra estratègia s'adreça a educar per als apoderaments d'agents que s'apropien de les propostes i dissenyen la seua pròpia agenda per a contribuir –des del seu àmbit concret– a la transformació de les societats en termes de justícia, drets i sostenibilitat. Parlem, per tant, d'educar per a aprendre a resistir front als presents i futurs distòpics que augura el model dominant i per a aprendre a generar assajos alternatius i utòpics en termes de presents i futurs" (Juanjo Celorio, 2021:20).*

Referències bibliogràfiques

Argibay, Miguel; Celorio, Juanjo; Celorio, Gema; (1991). *Actas I Congreso de Educación para el Desarrollo*. Bilbao, Hegoa.

Argibay, Miguel; Celorio, Juanjo; Celorio, Gema; (1996). *Actas del II Congreso de Educación para el Desarrollo. De la Transversalidad a la Educación Global*. Bilbao, Hegoa.

Baselga, Pilar et al. (1999). *La Educación para el Desarrollo y las Administraciones Públicas Españolas. Informe presentado a la Oficina de Planificación y Evaluación de la SECIPI*. València.

Boni, Alejandra (2005*). La educación para el desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de la cooperación orientada al desarrollo humano*. Tesi Doctoral. València, Universitat Politècnica de València.

Born, Douglas (2012). Development Education from the margins to the mainstream, *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo* 1. pàg. 25-39.

Celorio, Gema i López de Munain, Alicia (2007). *Actas III Congreso de Educación para el Desarrollo La Educación Transformadora ante los desafíos de la Globalización*. Bilbao, Hegoa. Disponible a: https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/publications/178-

Celorio, Juanjo (1995). La Educación para el Desarrollo. *Cuadernos Bakeaz*, nº 9.

Celorio, Juanjo (2008). Génesis y actualidad de la Educación para el Desarrollo en el Estado español (1990-2006): Una aproximación desde los congresos estatales de Educación para el Desarrollo. *Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano,* 7.

Celorio, Juanjo (2021). Hacia un horizonte teórico/práctico de la Educación para la Transformación Social, en *Actas del V Congreso de Educación para la Transformación Social: educar en la incertidumbre liberadora*. Bilbao, Hegoa. pàg. 17-26. Disponible a: https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/es/publications/550

Celorio, Juanjo; Celorio, Gema; López de Munain, Alicia (2012) *Jornadas de Educación para el Desarrollo en la Universidad: Aportaciones al* debate. Bilbao, Hegoa. Disponible a: https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/es/publications/288

Del Rio, Amaia; Murillo, Iris (2021). *Actas del V Congreso de Educación para la Transformación Social: educar en la incertidumbre liberadora*. Bilbao, Hegoa. Disponible a: https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/es/publications/550

Fals Borda, Orlando i Rodrigues Brandao, Carlos (1987). *Investigación Participativa*. Montevideo, La Banda Oriental.

González Lorca, Enrique i Mínguez Vallejos, Ramón (2021). *Transformar la educación para cambiar el mundo: I Jornadas nacionales de educación para el desarrollo y objetivos de desarrollo sostenible*. Murcia, Universidad de Murcia. Disponible a: https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/102901/1/Transformar%20la%20educaci_n%20para%20cambiar%20el%20mundo.%20I%20Jornadas%20Nacionales%20de%20Educaci_n%20para%20el%20Desarrollo%20y%20Objetivos%20de%20Desarrollo%20Sostenible.pdf

Mesa, Manuela (2000). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global, *Papeles*, 70. pàg. 11-26. Disponible a: https://www.fuhem.es/papeles_articulo/educacion-para-el-desarrollo-entre-la-caridad-y-la-ciudadania-global/

Mesa, Manuela i Escudero, José (2011). *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. Madrid, CEIPAZ. Disponible a: https://ceipaz.org/wp-content/uploads/2020/06/Diagno%CC%81sticompleto.pdf

Pinheiro, Lía (2021). Movimientos sociales emancipadores, educación crítica y praxis educativo-política: teoría y aprendizajes en los contextos históricos de lucha. *Ac-*

tas del V Congreso de Educación para la Transformación Social: educar en la incertidumbre liberadora. Bilbao, Hegoa. pàg. 45-57. Disponible a: https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/es/publications/550

Richardson, Robin (1982). Introducing Development Education in Schools, *International Review of Education*, Vol. 28, Nº 4.

Ruiz Varona, José Manuel i Celorio, Gema (2012). Una mirada sobre las miradas. Los estudios de diagnóstico en Educación para el Desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 15, nº 2. pàg.79-88. Disponible a: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024418008

Universidad de Jaén (2022). *La sostenibilidad en la educación como camino de transformación en tiempos críticos Jornadas de Educación para el Desarrollo y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Disponible a: https://eventos.ujaen.es/77784/detail/jornadas-de-educacion-para-el-desarrollo-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible-la-sostenibilidad.html

UPNa (2012). *I Jornadas sobre Universidad y Educación para el Desarrollo*. Universidad de Navarra. Disponible a: http://www.unavarra.es/educacionparadesarrollo

Una reflexió crítica sobre la nostra lluita per un món més just i amorós

Antonia Darder
Traducció: Lorena Ordiñana Pérez

L'esperit que anima este treball és una sincera creença en la nostra capacitat per a transformar el nostre món. Les paraules d'Angela Davis: *"Cal actuar com si fora possible transformar radicalment el món i fer-ho tot el temps"*[1] poden il·luminar el nostre camí cap a un món més just i amorós. Esta creença similar en el poder dels éssers humans per a transformar el món continua brillant en l'obra del meu difunt mentor, Paulo Freire. Uns anys abans de la seua mort, Paulo va escriure: *"Crec que es podrà dir quan jo ja no estiga en este món: "Paulo Freire va ser un home que va viure". No podria entendre la vida i l'existència humana sense l'amor i sense la recerca del coneixement"*.[2]

La visió de Freire sobre el significat de l'amor per a la nostra vida pedagògica, política, i personal roman ferm i ressonant en tot el panorama dels seus escrits. Creia profundament —des del personal al pedagògic, passant pel polític—en el poder emancipador i transformador de l'amor. Les articulacions radicals de l'amor de Freire es basaven en una fe indestructible en els éssers humans per a generar la voluntat política necessària per a lluitar contra la injustícia i refer el nostre món. Als ulls de Freire, lluitar diàriament contra les forces que deshumanitzen i soscaven la nostra existència, sense el poder de l'amor al nostre costat, és ser com a viatgers perduts en un vast desert, sense aigua suficient per a completar el viatge.

Freire tornava sovint a la noció d'un *"amor armat: l'amor combatiu dels convençuts del dret i el deure de lluitar, denunciar i anunciar"*.[3] El seu concepte d'amor no sols pretén consolar o alleujar el sofriment dels oprimits, sinó també despertar en nosaltres una set històrica de justícia i una capacitat política per a reinventar el nostre món.

L'amor de Freire va impregnar la seua existència com a home i com a educador. Podia ser amable, tendre i inspirador i, al mateix temps, crític, desafiador, revelant estratègicament les bogeries individuals o col·lectives. La pedagogia de l'amor de Freire desafia la falsa generositat d'aquells quines ideologies i pràctiques treballen per a sostindre un sistema educatiu que transgredeix, en la seua essència mateixa, tot principi emancipador de justícia social i vida democràtica. Va ser este lúcid reconeixement de l'amor com a força política desaprofitada de la consciència el que més em va atraure de l'obra de Paulo Freire i el que continua alimentant el meu compromís amb el projecte polític emancipador que va defensar al llarg de la seua vida.

---

[1] Veieu: https://www.goodreads.com/quotes/1115330-you-have-to-act-as-if-it-were-possible-to.

[2] Freire, P. (1993). *Pedagogy of the City*. New York: Continuum (pp.136).

[3] Freire, P. (1998a). *Teachers and Cultural Workers: Letters to Those who Dare to Teach*. Boulder, CO: Westview Press (p.42).

DOI 10.7203/QEC.50.27629

L'Amor Com a Força Política

Entendre l'amor com a força política és un principi essencial de la visió revolucionària de l'educació de Freire. Va reconéixer que existeix una relació inextricable entre l'amor i la justícia. Hi ha una inseparabilitat en la forma en què va teoritzar el significat polític de l'amor en l'evolució de la consciència i en la creació de sentit. Tan important era este concepte per a la seua pedagogia que Freire insistia sense objeccions: *"Tinc dret a estimar i a expressar el meu amor al món i a utilitzar-lo com a base motivacional per a la lluita"*. [4]

L'amor ací parla d'un acte intencional i comunitari de consciència que emergeix i madura, a mesura que vivim, aprenem i treballem junts com a educadors, treballadors culturals i activistes. Com a tal, Freire va insistir que una política de l'amor ha de servir com la força subjacent de qualsevol projecte polític que ens obligue a bregar diàriament amb els traumes de l'opressió estructural i relacional, mentre busquem simultàniament noves possibilitats radicals per a la justícia social i econòmica.

La política de l'amor de Freire era fonamental per a definir la dinàmica revolucionària entre professors i alumnes, en la qual professors i alumnes eren socis revolucionaris en la lluita per un món millor. Animava als professors a cultivar un major sentit d'intimitat entre un mateix, els altres i el món. Sostenia, com John Dewey, que crear les condicions per a una democràcia viva ha de ser una preocupació pedagògica central a l'aula. Ací, la democràcia (juntament amb la solidaritat necessària per a la seua evolució) es fa possible a través d'una pedagogia guiada per una profunda consideració de la dignitat de totes les persones, independentment de les seues diferències culturals o circumstàncies econòmiques.

Per a Freire, la unitat no exigeix uniformitat o assimilació per part d'alumnes o professors, sinó una visió de l'educació fundada en un compromís polític compartit per un món més just. Esta visió de l'amor com una força revolucionària, que simultàniament uneix i navega per la diferència, s'imagina ací com un sentit radical de parentiu viscut, el tipus de parentiu necessari per a desafiar l'empobriment material i l'alienació social que caracteritzen a les societats capitalistes. Reconeixent la forma en què punts queden marginats per la competència desenfrenada del mercat, les ideas de Freire ens mouen a engendrar un amor nascut de les nostres experiències compartides de sofriment, de creativitat i d'imaginació, experiències que donen sentit als nostres actes de resistència política contra l'impacte deshumanitzador del capitalisme.

Impacte Deshumanitzador del Capitalisme

Existim hui governats per un apartheid econòmic globalitzat. La majoria de les societats del món estan modelades "per la llei del benefici i la cobdícia" i una precarietat alimentada per l'anarquia econòmica dels rics. Segons Oxfam,[5] [6] huit homes posseeixen

[4] Freire, P. (1998b). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage*. Lanham: MD: Rowman & Littlefield Publishers (p.45).

més riquesa que 3.600 milions de persones. L'1% més ric posseeix més del doble de riquesa que 6.900 milions de persones, mentre que quasi la meitat de la humanitat sobreviu amb 5.50 dòlars al dia. A través del nostre treball, hem d'enfrontar-nos a la cobdícia, el desamor i la immoralitat dels qui perpetuen l'apartheid econòmic, contrarestant els mites de sentit comú que "els pobres sempre estaran amb nosaltres" o que "la gent és pobra per la seua pròpia culpa", mites de la modernitat que convenientment camuflen als vertaders responsables de la pobresa mundial i el sofriment humà.

Al llarg dels anys, Freire va criticar l'impacte deshumanitzador del capitalisme. Va parlar sovint de la necessitat política de revelar les pedagogies autoritàries lligades a l'apartheid econòmic que generen alienació social i un profund sentiment d'estranyament dels nostres cossos, tant per a professors com per a alumnes. L'alienació, sostenia Freire, desperta en els estudiants ansietats, inseguretats i por a la llibertat, donada la forma en què un sentiment de desafiliació frustra la curiositat epistemològica i la passió per aprendre dels estudiants, tan necessàries per a la seua formació intel·lectual i política.

En Pedagogia de l'Oprimit[7], Freire va assenyalar el menyspreu històric i sistemàtic per la dignitat dels estudiants, en la seua crítica a l'enfocament bancari de l'educació, un enfocament que, d'una banda, pot generar impotència i falta de poder i, per un altre, fomentar formes de resistència que van en contra dels interessos dels estudiants. Els enfocaments autoritaris de la vida a l'aula també mantenen als estudiants de comunitats oprimides confosos i distanciats entre si, generant sentiments de fatalisme i inferioritat, sentiments que culpen als estudiants del seu fracàs acadèmic, deixant intactes les pràctiques i estructures repressives de l'escolarització capitalista.

Trobem un procés similar d'alienació en les condicions de treball dels professors, que rares vegades reben recursos adequats o oportunitats genuïnes d'establir relacions significatives amb els seus alumnes, pares o col·legues. A més, els professors solen ser avaluats i disciplinats de manera que se'ls culpa de dificultats que poden estar directament relacionades amb polítiques i pràctiques institucionals deshumanitzadores que interrompen les possibilitats d'una escolarització democràtica.

Per contra, la visió de Freire de l'amor com a força motivadora per a la lluita vincula el propòsit de l'educació a valors emancipadors de veu, responsabilitat social, participació i solidaritat, que fomenten la vida democràtica dins i fora de l'aula. Per a Freire, l'amor ha de considerar-se inseparable de la nostra labor com a educadors i ciutadans democràtics. D'acord amb Erich Fromm, Freire va abraçar la idea que *"una persona estima allò per què treballa, i treballa per allò que estima"*.[8] Açò apunta innegablement a la mesura en què Freire, ell mateix, estimava íntima i apassionadament al món, una característica significativa tant de la seua pedagogia com de la seua forma personal de ser, ja fora amb xiquets, estudiants, col·legues, família, amics o simplement amb les moltes persones que es creuaven en el seu camí cada dia.

[5] Veieu: https://www.oxfam.org/en/5-shocking-facts-about-extreme-global-inequality-and-how-even-it

[6] Veieu: https://www.oxfam.org/en/press-releases/just-8-men-own-same-wealth-half-world

[7] Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury.

[8] Fromm, E. (1964). *The Heart of Man*. New York: Harper & Row (p.26)

DOI 10.7203/QEC.50.27629

Al llarg de la seua vida, es va resistir a la tirania dels binaris en les seues pròpies idees filosòfiques, interpretacions polítiques i praxi pedagògica. Fonamentat en un enorme sentit de la responsabilitat d'utilitzar el seu privilegi en interés dels oprimits, Freire va subratllar la importància de practicar el respecte, la paciència i la fe, en les nostres lluites per desmantellar les recalcitrants estructures de dominació que mantenen a la majoria de la població mundial esclava del capital.

Epistemologia de l'Amor

Una epistemologia de l'amor és indispensable per a una pedagogia encarnada de l'alliberament. Assenyala una forma de coneixement humà modelada per la nostra capacitat subjacent d'estimar. Una altra manera de dir-ho és que el nostre coneixement està directament determinat per la nostra capacitat (o incapacitat) d'obrir-nos a la humanitat dels altres. Per exemple, l'enorme capacitat d'estimar de Paulo Freire reflectia una forma afirmativa de conéixer que podia abastar un ampli espectre d'humanitat, en ell mateix i en els altres. Com a tal, una epistemologia de l'amor dona suport a la nostra capacitat d'intimitat, que amplia la nostra facilitat per a identificar-nos o empatitzar amb l'experiència central de l'altre, més enllà de les respostes superficials o les distorsions estereotipades.

Per exemple, sovint es considera que els estudiants de classe treballadora o els activistes de color estan enfadats. Però, en lloc de reconéixer la ira com una resposta lògica al trauma repetit de l'opressió, la majoria dels professors emeten caracteritzacions racialitzades, desproveïdes de comprensió de les condicions de vida opressives i del sofriment que informa la ira o les frustracions dels estudiants. De la mateixa manera, generalment s'espera que els professors siguen desapassionats, reprimisquen els seus sentiments i consenten en silenci les polítiques i pràctiques que els despullen de la seua humanitat, sense expressar ira per les condicions del seu treball.

Per contra, Freire insistia que *"el tipus d'educació que no reconeix el dret a expressar la ràbia apropiada contra la injustícia, contra la deslleialtat, contra la negació de l'amor, contra l'explotació i contra la violència no veu el paper educatiu implícit en l'expressió d'estos sentiments."*[9] El dret a la ràbia i la capacitat d'estimar poden servir-nos com a forces legítimes de motivació per al treball per la justícia social; en la mesura en què la ràbia, despertada per la injustícia, ens recorda que no estem fets per a viure com a objectes de repressió. Sobre açò, Freire afirmava: *"el meu dret a la ira pressuposa que l'experiència històrica en la qual participaré demà no és un fet, sinó un desafiament i un problema."* [10]

A la llum d'això, una de les tasques més importants d'una pedagogia encarnada de l'amor és crear les condicions perquè professors i alumnes "es comprometen en l'experiència d'assumir-se com a éssers socials, històrics, pensants, comunicants, transformadors, creatius; somiadors de possibilitats, capaces d'enutjar-se per la seua

[9] Freire, P. (1998b), op. cit.
[10] Ibid.

capacitat d'estimar".[11] Açò és especialment rellevant, atés que molts educadors estan desconnectats de les realitats de les comunitats empobrides; i massa inhibits pels seus prejudicis i conceptes erronis de classe i racials per a veure la brillantor que alberguen els estudiants. En lloc d'això, els alumnes continuen sent objectes que cal manejar, manipular i controlar, de manera que a la llarga poden extraure d'ells les respostes prescrites, però els deixen alienats i aliens a la seua vertadera passió.

No obstant això, ni els professors, ni els alumnes, ni les comunitats són objectes que es puguen manipular o retocar ací i allà. Aprendre, com estimar, és un acte que els alumnes han de triar lliurement practicar mitjançant l'exercici de la seua agència social i el seu sentit de l'autonomia. De la mateixa manera, el compromís amb la justícia social és una elecció. Amb açò en el centre de la nostra sensibilitat pedagògica, podem dissoldre nocions fixes d'aquells que veiem tan diferents de nosaltres mateixos.

Esta és una dimensió crítica del nostre treball en la mesura en què, donada la constant naturalesa canviant de les nostres vides, rares vegades podem conéixer a algú, fins i tot a nosaltres mateixos, per complet. En el millor dels casos, només arribem a conéixer-nos a través de les nostres relacions corporals de treball compartit i experiència viscuda. De fet, són precisament els meravellosos processos impredictibles, revoltosos i dinàmics de les relacions els que ens proporcionen un ric terreny per a la lluita, cultivant una consciència emancipadora de solidaritat que accepte les nostres complexitats humanes i respecte el nostre anhel de llibertat.

Una pedagogia de l'amor anul·la els patrons condicionats de l'escolarització capitalista, proporcionant un context desmitificador en el qual nosaltres, com a professors i estudiants, podem considerar junts les conseqüències polítiques de determinades maneres de pensar i estar en el món. En el procés, hem d'allunyar-nos de les nocions fixes o prescrites de la vida, adoptant en el seu lloc una visió multidimensional, relacional i contextual de la nostra humanitat. Inherent a esta visió és la necessitat d'oportunitats contínues per al desenvolupament de ciutadans culturals amb consciència crítica, preparats per a desafiar l'impacte afeblidor del racisme, el sexisme, la transfòbia i altres desigualtats en el nostre benestar personal i comunitari.

Conscienciació

L'obra de Freire ens insta a reconéixer la consciència social i la transformació material com un camí a traçar, pas a pas, en la nostra relació orgànica amb el món i en la nostra labor conjunta com a educadors, activistes i treballadors culturals. Per a Freire, la conscientització *"no té lloc en éssers abstractes en l'aire, sinó en homes i dones reals i en estructures socials... no pot romandre en el nivell de l'individu."* [12] L'última frase és clau, tant ontològica com epistemològicament, en la mesura en què

[11] Ibid.

[12] Freire, P. (1983) *Education for Critical Consciousness*. New York, Seabury Press (p.130).

 DOI 10.7203/QEC.50.27629

dona la volta a l'obsessió occidental per "l'individu". No obstant això, francament, no existeix l'individu. Tots els éssers humans ens formem dins de les condicions materials i les relacions comunitàries del context cultural que va condicionar el nostre desenvolupament. Pensar el contrari és una il·lusió, una il·lusió que ha servit als estralls del capital.

El nostre treball polític pel canvi social comença seriosament en el mateix moment en què prenem consciència crítica i ens tornem intolerants amb els condicionaments opressius que obstrueixen la nostra llibertat. Este procés de conscienciació és, de fet, més edificant quan els individus de les comunitats experimenten collectivament ruptures i decideixen forjar-se un altre camí, malgrat els riscos o d'un futur incert. Cal destacar la definició de Freire de conscienciació[13] com a procés comunitari alimentat pel diàleg, en el sentit que prepara neurològicament el terreny epistemològic per a l'activació de la curiositat i la imaginació en el cos. Construir consciència és llavors un camí descolonitzador que hem de forjar, si volem aprofundir la nostra consciència crítica i desafiar, d'arrel, les condicions socials i materials que traeixen els nostres somnis revolucionaris.

El concepte de Freire de conscienciació com una cosa inacabada és útil en este cas, ja que ens enfrontem al que sovint pot semblar la força inamovible de les polítiques i pràctiques opressives. No obstant això, Freire sostenia que un món socialment just és possible precisament gràcies a la nostra inacababilitat. Perquè *"si este món fora un món creat i acabat, ja no seria susceptible de transformació."* [14] La pedagogia de l'amor de Freire comença, doncs, amb una crida tant a la ruptura com a l'obertura; partint d'allà on estiguem, amb fe en la nostra creativitat i enginy, així com en la nostra capacitat per a reflexionar, expressar i ser receptius als reptes que sorgisquen.

Freire, no obstant això, sostenia que la consciència social no es produeix automàticament, ni és un fenomen lineal. Per contra, sorgeix a través d'un procés orgànic de connexió humana, en el qual les interaccions pedagògiques nodreixen intencionadament connexions íntimes entre les persones i el seu món. Ací, l'individu i la comunitat són inseparables. Este principi col·lectiu és essencial per a encarnar la justícia social, en el sentit que ni el diàleg ni la consciència poden generar-se en absència d'uns altres. No és una empresa en solitari. D'ahí ve que Freire sostinga que *"no podem alliberar a uns altres, les persones no poden alliberar-se soles, perquè les persones s'alliberen en comunió, mediades per la realitat que han de transformar"*.[15]

A més, una intenció revolucionària subjacent és vital per a la construcció de la consciència, ja que sense encarnar una intenció política fonamentada, el nivell necessari de resistència i presència revolucionària requerit per a un canvi institucional substantiu és impossible, deixant-nos participar sense parar en un exercici de moure els mobles, d'ací cap allà, però deixant intacta l'estructura bàsica de l'habitació.

[13] Veieu: Freire's discussion in *Pedagogy of Freedom*.

[14] Freire, P. (1998b). op. cit. (p.147)

[15] Davis, R. (1981). "Education for Awareness: A Talk with Paulo Freire" in R. Mackie (ed) *Literacy & Revolution* (pp.57-69). New York: Continuum (p.62).

Resistència i Presència Revolucionària

Voldria analitzar per un moment la relació entre la presència revolucionària i la resistència. La presència revolucionària, com a praxi encarnada, anima els diàlegs a l'aula i en la comunitat. Com a tal, és essencial per a superar tant la resistència al canvi com la resistència a la dominació. En els contextos en els quals existeix resistència al canvi, hem d'aportar un sentit de presència als nostres esforços per qüestionar críticament els models de privilegi i fomentar les nostres capacitats per a comprometre'ns amb les alteracions epistèmiques necessàries per a la descolonització. En este sentit, resulta útil el concepte de Freire de *conscientização* (o conscienciació), mitjançant el qual ens fem més conscients que la nostra implicació col·lectiva activa en el procés històric està directament vinculada a la nostra voluntat de denunciar la injustícia i anunciar un món més just.

A més, la presència revolucionària ens ajuda a navegar per la resistència a la dominació, vital per a la formació de la consciència política que sorgeix quan els estudiants i les comunitats nomenen, desafien i actuen per a contrarestar les polítiques i pràctiques que amenacen la seua dignitat i la seua llibertat de ser. Cal assenyalar que les polítiques i pràctiques repressives generalment busquen limitar: 1) la llibertat de dir sí o no; 2) la llibertat de moviment físic; 3) la llibertat de participar creativament; i 4) la llibertat d'expressió sexual.[16]

Per tant, no és sorprenent que la resistència col·lectiva augmente quan es neguen aquestes llibertats. Açò també indica per què la resistència és un precursor necessari de la lluita revolucionària. La política de l'amor entra ací de nou, donat el seu paper com a *"poderosa força de resistència social i de canvi estructural i revolucionari."* [17] Tenint açò en compte, la presència revolucionària pot revigoritzar els diàlegs a l'aula i en la comunitat de manera que puguen ajudar als professors, als estudiants i a les comunitats a lluitar més intencionadament en la bona batalla.

La Bona Batalla

En la lluita per la transformació de les escoles, les universitats i la societat, sempre hem d'enfrontar-nos al que ocorre en el món, tant a nivell local com global. Però de la mateixa manera, també hem de reconéixer que el caos en el món està connectat amb el caos en les nostres ments. En acceptar la responsabilitat radical de la nostra participació i de les nostres relacions amb els altres, deixem de centrar-nos en qüestions merament individuals i, en el seu lloc, treballem col·lectivament, dins i a través de les comunitats, per a fer front a les arrels subjacents de l'explotació capitalista que ens ofega a tots.

No obstant això, com ens recorda bell hooks,[18] per a això és necessari que transgredim el pensament tradicional lineal, binari i de causa i efecte, perquè puguem accedir al poder de convertir-nos en visionaris i actors revolucionaris del món. Esta

[16] Veieu la discussió que es troba a *The Dawn of Everything: A New History of Humanity* by David Graeber and David Wengrow (2021), published by □ Farrar, Straus and Giroux.

[17] Meyer, M. & E. Ndura (2013). Love-force and Total Revolution: Twenty-first Century Challenges to global Nonviolence in R. Amster & E. Ndura-Ouedrogo (eds) *Exploring the Power of Nonviolence: Peace, Politics, and Practice*. Syracuse, New York: Syracuse University Press (p.2).

[18] hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress*. New York: Routledge.

 DOI 10.7203/QEC.50.27629

manera d'entendre la descolonització no ens permetrà perdre de vista que tota la vida és orgànica, interdependent i sempre canviant; i que les nostres lluites han d'expressar-se constantment a través d'idees vives i que respiren, idees nascudes d'històries culturals de supervivència i de les condicions contemporànies de la vida quotidiana.

Per a lliurar una bona batalla, hem de construir junts estructures creatives de comunitat que posen la major part de la nostra energia i atenció en el que volem crear, en lloc de limitar-se a posar tiretes als mateixos vells problemes. Açò no suggereix que ignorem els problemes existents, sinó que hem de lluitar junts per a superar les limitacions de la lògica i les estructures que van crear els problemes en primer lloc. Seguir centrats en els vells problemes coarta la nostra creativitat i ens manté atrapats en paradigmes opressius de falsa generositat impulsats pel mercat i vinculats a la conservació del benefici i l'acumulació capitalistes. Per a contrarestar les arpes de la mort del capitalisme, no sols necessitem noves eines, sinó eines vives, amb la fluïdesa necessària per a canviar i canviar en interés del nostre benestar col·lectiu.

La lluita exigeix que fem el nostre treball i visquem les nostres vides de manera diferent, si volem aconseguir un canvi social i material en les condicions a les quals s'enfronten els professors, els estudiants i les comunitats. Açò ens exigeix un procés revolucionari de redefinició de nosaltres mateixos com a éssers individuals i collectius, un procés que he experimentat en la meua pròpia vida i del qual he sigut testimoni amb els meus estudiants i companys. Este procés implica alguns principis clau, que ací extrac lliurement del llibre de *Tirza Firestone, Wounds to Wisdom*.[19] Estos sis principis inclouen:

- Afrontar oberta i honestament la nostra posició històrica, contant les històries silenciades del nostre sofriment col·lectiu.
- Aprofitar el poder del nostre sofriment mitjançant el desenvolupament d'una comprensió íntima de les nostres vulnerabilitats i de com estes afecten la nostra capacitat de connexió i solidaritat.
- Construir junts noves comunitats de lluita, obrint-nos al desconegut, acceptant el nostre caràcter inacabat i entaulant relacions de lluita solidàries i afectuoses.
- Superar les nostres tendències a culpar, buscar bocs expiatoris o deshumanitzar (generalment arrelades en sentiments d'impotència); Lluitar contra la impotència, exigint el tipus de canvi que detindrà la violència, la pobresa, la vigilància i el llegat d'inhumanitat que corromp la nostra existència.
- Desidentificar-nos del nostre sentiment de víctima i impotència, deixant arrere les mentides de la submissió i la subordinació i treballant amb uns altres per a redefinir el nostre lloc com a subjectes empoderats dels nostres propis destins.

[19] Firestone, T. (2019). *Wounds to Wisdom*. Rhinebeck, NY: Monkfish Book Publishing.

- Emprendre accions personals i col·lectives en el món que donen suport a una visió d'alliberament compartit; hem d'arribar a veure que l'opressió no és immutable; junts podem triar el resultat de les històries que es desenvolupen en el nostre temps.

No hi ha dubte que hem de tindre el valor de dir el que no es diu, de buscar el desconegut i de moure'ns per aigües desconegudes, sempre atents a les nostres accions i a les seues conseqüències per als altres i per al món. Esta forma de vida requereix un compromís sostingut per a anar més enllà de la pietat, el sentimentalisme i els gestos individualistes, perquè puguem "arriscar-nos a un acte d'amor" i entrar en relacions polítiques de diàleg i solidaritat que ens sostinguen i alimenten, relacions comunitàries basades en la nostra fidelitat indestructible a trencar amb les condicions domesticadores i opressives que ens enganyen perquè siguem còmplices de les promeses enganyoses d'un sistema econòmic indiferent al sofriment de les persones.

La visió revolucionària de Freire sobre l'educació per a l'alliberament continua inspirant i despertant esperances en educadors alliberadors, treballadors culturals i activistes de tot el món. Per a molts de nosaltres, procedents de comunitats pobres i obreres, l'opció de la lluita mai ha sigut una elecció, sinó més aviat una necessitat política, si volem ser lliures per a expressar la nostra autodeterminació i garantir el nostre dret a existir.

Somiar l'Inimaginable

Rebutgem justificar i racionalitzar la pobresa i el sofriment tan flagrantment presents al nostre voltant. Desafiem la patètica política de la reforma, mentre lluitem per acceptar esta veritat: la igualtat educativa o la justícia social mai seran nostres dins d'un sistema econòmic polític que requereix l'empobriment i la subjugació política de la majoria de la població mundial.

Hem de saber, fins a la medul·la, que una altra forma de vida és possible. No és el nostre destí ni el dels nostres fills o nets continuar vivint este malson alienador del capital. Més aviat som ací per a viure vides significatives i creatives, en interés del nostre benestar col·lectiu i el nostre alliberament. Les nostres lluites han d'abastar una visió d'afirmació de la vida que situe les necessitats de les persones i del planeta en el centre dels nostres discursos polítics i pedagògics, però cosa que és més important, estos valors han de reflectir-se materialment en les accions quotidianes que donen forma a les nostres intervencions socials, pedagògiques, polítiques i econòmiques en el món.

No hi ha dubte que necessitem noves formes de relació social i material en el món, en les quals una pedagogia de l'amor encarnada constituïsca un salvavides per al nostre futur. I tot açò requereix la nostra voluntat personal i col·lectiva de fer un

 DOI 10.7203/QEC.50.27629

pas al capdavant amb valentia, d'abraçar la nostra vulnerabilitat i d'encarnar formes íntimes de ser i de conéixer, basades en una visió revolucionària de la reinvenció de la societat i en una ètica de l'alliberament que desbarate la retorçada lògica colonitzadora del capitalisme, revele els mites que alimenten l'exclusió i el sofriment, al mateix temps que planteja noves preguntes, considera noves solucions i busca formes alliberadores de vida cultural, política i econòmica.

Per descomptat, res d'açò és tan fàcil com escriure un llibre o pronunciar un discurs; tampoc podem lliurar la bona batalla aïlladament. Confesse que viure segons estos principis pot ser un procés esgotador i ardu. Pot portar-nos tota la vida recollir la seua saviesa, recuperar la nostra agència social i entrar en el poder de la força creativa humana que es genera quan els nostres cors, cossos, ments i esperits s'uneixen en la cerca d'un món més just i amorós. Però també puc afirmar que és una forma significativa i apassionada de viure les nostres vides, d'estimar, de treballar i de somiar amb eixes possibilitats inimaginables que poden alliberar-nos. [20]

[20] La majoria de les obres de Paulo Freire han estat traduïdes al català i publicades per: Publicacions de l'Institut Paulo Freire: http://www.tienda-institutpaulofreire.com

Analfabetisme i alfabetització política des d'una perspectiva crítica

Josep Miquel Palaudàrias, Nucli Paulo Freire UdG

☆

Aquest article està dedicat a Sebas Parra
que, amb la seva força educativa i el seu mestratge, va impulsar
debats sobre els temes que aquí es tracten

L'article que ara desenvolupo, és fruit de dos cercles de lectura dedicats a l'analfabetisme polític que vàrem fer al Nucli Paulo Freire de la UdG fa uns mesos. Al llarg de les diferents aportacions, vam observar que l'analfabetisme polític o bé l'altra cara de la mateixa moneda, l'alfabetització política, són temes complexos i més en uns moments en què el debat polític està condicionat per una important estratègia de confusió, "actualment la veritat es combat amb confusió. L'engany és massa feble, perquè pot desmentir-se. Quan l'accés al coneixement i a la informació és tan ampli com en l'actualitat, el poder polític i mediàtic no en fa prou amb manipular. La gran arma ideològica dels nostres dies és la confusió" Garcés[1]. Aquesta confusió, que juga amb l'avantatge de, majoritàriament, haver-nos doblegat davant les cultures del consum i el mercantilisme imperant, no permet veure a una bona part de la població, que més enllà de la situació de confusió, hi ha vida. Sempre que estiguem disposats o en situació de preguntar-nos com ho hem fet per arribar fins aquí, quina és la nostra situació com a ciutadans davant la confusió, i si hi ha possibilitats per viure i educar d'una manera més conscient davant la creixent opressió. També social i políticament més actius, per crear espais dirigits a aconseguir claredat al nostre voltant, també en el nostre pensament. Per tant, "avui té més sentit que mai parlar d'analfabetismes en plural i parlar singularment de l'analfabetisme polític, volent destacar el resultat de la manufactura de l'idiota col·lectiu que caracteritza el nostre temps. I la necessitat urgent de lluitar a fons per la seva erradicació" Parra i Blanch[2].

L'analfabetisme polític

Per a Freire[3], l'analfabet polític "és aquell que té una concepció ingènua de les relacions de la humanitat amb el món. Aquesta mena de persona té una visió ingènua de la realitat social absolutament determinada, és a dir, la realització social d'un "fet donat" més que quelcom que està en procés de desenvolupament".

[1] Garcés, M. 2022. Capitalismo alternativo. En A. Pérez Rueda. Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación. Barcelona. Virus.
[2] Parra, S. i Blanch, M. 2021. Algunes experiències viscudes d'allò anomenat educació/alfabetització política. Quaderns d'Educació Continua 45, p. 55-67.
[3] Freire, P. 1984. La importància de leer y el proceso de liberación. Mèxic. Siglo XXI.

DOI 10.7203/QEC.50.27606

Seguint l'anterior cita podem afegir que l'analfabet polític, pot ser aquell que no té coneixement crític de la realitat sociopolítica, econòmica, educativa, cultural... del seu entorn o bé d'altres indrets. Aquest desconeixement té diverses causes: pot ser voluntari (potser per motius ideològics o altres); per la voluntat de no sortir de la seva enganyosa comoditat; per por a trencar la normalitat imposada i les seves conseqüències; per viure una situació d'exclusió social: desnonaments, pobresa... unes situacions que sovint no permeten veure més enllà de la necessitat de trobar els recursos imprescindibles per sobreviure i que du a la impotència de veure que els teus drets són menyspreats, mentre bona part de la classe política sovint mira cap altra banda i també bona part de la societat. Com diu Freire, també es dona el cas de l'analfabet polític que és activista social, però que no té capacitat de llegir críticament el seu entorn d'acció... Si bé fins aquí he esmentat motius personals, en aquest tipus d'analfabetisme també intervé la no consciència col·lectiva que l'analfabetisme polític és un procés institucionalitzat, sistèmic, que és impulsat per les classes que ostenten el poder i va dirigit a mantenir-nos el més enganyats i ignorants possible, vers les nostres possibilitats de respondre a aquesta situació i iniciar respostes actives de canvi o de revolta, vers una societat més justa per a tothom, independentment del nostre origen, classe... Cal recordar que Freire[4] fa èmfasi en el paper de la cultura dins dels processos de resistència i transformació i, per tant, com educadors tenim el repte de treballar per superar l'analfabetisme polític i des de l'educació, impulsar la construcció d'una cultura que no sigui recanvi de la confusió, sinó una cultura que generi un continuo recanvi de si mateixa a partir d'una posició que parteix del pensament crític.

Atès que el concepte de pensament crític també és un dels elements que la confusió induïda, està utilitzant de manera que ens sigui difícil veure el seu potencial, ens endinsarem de forma breu en el mateix. Hooks[5] ens diu que "el pensament crític primer de tot implica descobrir el qui, el què, quan i el com de les coses [...] i després fer servir aquests coneixements de manera que ens permeti determinar què és més important" per posteriorment analitzar el nostre pensament i aprofundir en la nostra reflexió i anar més enllà, trencant fronteres. Però el pensament crític és un procés que cal fer-ho acompanyat, de forma que puguem escoltar altres perspectives sobre el mateix tema i així copsar quina és la nostra posició vers els altres. És en aquest procés on la presència de l'educadora té un paper important, facilitant i dinamitzant el procés de reflexió i així fer palpar que és el conjunt dels educands el que té la capacitat de fer-nos veure i viure que no estem sols en aquest procés i que el treball comunitari és molt rellevant per avançar en la creació de pensament crític. Aquest treball és emancipador i té un mitjà per excel·lència que és la comunicació, acte que no s'esgota a través de la interpretació, sinó en el que cal tenir presents les interaccions Habermas[6].

[4] Freire, P. 1990. La Naturaleza política de la Educación. Barcelona. Paidós.

[5] hooks, b. 2022. Ensenyar Pensament Crític. Barcelona. Raig Verd.

[6] Habermas, J. 1992. Teoría de la Comunicación de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid. Taurus.

Situat ja en el món educatiu i entenent que l'educació pot ser un element determinant en la generació d'una cultura crítica, Freire[7] ens diu: "Començaré afirmant o reafirmant que, si no superem la pràctica de l'educació com pura transferència d'un coneixement que solament descriu la realitat, bloquejarem l'emergència de la consciència crítica reforçant d'aquesta manera l'analfabetisme polític".

Llegir aquestes darreres línies ens dona la resposta a les conseqüències d'una educació que ha oblidat educar en la consciència crítica i ha contribuït a generalitzar l'analfabetisme polític al qual hem arribat i, per altra banda, ha promogut una educació centrada en aprenentatges que ens allunyen de conèixer les realitats que ens envolten i dificulten la reflexió sobre el perquè d'aquest distanciament i de les seves causes.

Hem oblidat que el paper de l'educació, com diu Meirieu[8], és d'instruir i d'emancipar per entendre el món i per facilitar eines que permetin a la ciutadania pensar per ella mateixa. No hem contribuït a crear una cultura que com a educadors i educands ens possibiliti afavorir i propagar la tan necessària obertura de la ment. Aprofitant la saviesa de les paraules de Wa Tiong'o[9], la feina dels participants en el procés educatiu ha de ser descolonitzar la ment, convertint les lluites en esferes de coneixement comú i treballant amb passió per fer justícia per a tothom. Aquesta justícia ha de ser viscuda i contrastada en el mateix procés educatiu observant les desigualtats que es donen en els processos d'ensenyament i aprenentatge. L'educació que emancipa ens ha de dur a sentir-nos radicalment educands al llarg de la nostra trajectòria educativa per copsar els rols de poder i les limitacions dels processos educatius.

No podem oblidar que "quan la formació perd sentit i està totalment desconnectada de les experiències de la vida i de qualsevol projecció de futur esperançador, les aules es converteixen en espais emocionals per mitigar el neguit que causa el que hi ha a fora" Martínez[10] i així ens rendim amb facilitat davant de la confusió. Educadors i educands no hem de perdre de vista que l'educació ha de ser una via per aprendre a ser activistes socials i polítics per a la transformació social. No hem de caure en una esfera privada on el jo és més important que el nosaltres, oblidant que mútuament ens necessitem. Cal recordar-nos que no hi ha ego sense polis ni polis sense ego.

Per veure a través d'una petita finestra el procés d'analfabetisme polític que avui vivim, passo de la reflexió, a exposar unes informacions que mostren, des del meu punt de vista, que l'analfabetisme polític va guanyant espais i que és la causa o una de les causes de certs posicionaments polítics. El passat 15 de maig, les periodistes Galaup i del Toro[11], escriuen un reportatge al Diario.es, en el qual mostren la investigació periodística feta en diversos instituts i alguna universitat de l'estat espanyol[12], a través de la qual exposen com el discurs d'ultradreta, antifeminista i homòfob, va fent-se cada cop més evident entre l'alumnat, sense saber alguns d'ells, que les proclames que fan, tenen una dimensió ideològica que no respecta els drets humans i

7 Freire, P. 1984. La importància de leer y el proceso de liberación. Mèxic. Siglo XXI.

8 Meirieu, P. 2009. Pedagogia: el deure de resistir. Barcelona. Rosa Sensat.

9 Wa Tiong'o, N. 2019. Descolonitzar la ment. Barcelona. Raig verd.

10 Martínez, P. 2020. Aprendre a imaginar-se. AA.DD. Pedagogies i emancipació. Barcelona. Arcadia.

11 Galaup, L. i del Toro, P. 2023. Ola reaccionaria en las aulas: "Cada día oigo más 'Viva Franco' y 'Arriba España'" elDiario.es 19.05.23.

12 Poso aquest exemple, però immers en la redacció d'aquestes pàgines m'arriben informacions que la situació exposada també es dona en centres educatius del meu entorn.

 DOI 10.7203/QEC.50.27606

també sense conèixer el seu significat polític i el seu context històric. Sembla que viuen aliens al fet que les conseqüències socials i polítiques que aclamen, comporten menys teniment i exclusió que a vegades poden afectar-los a ells mateixos. Però el que per a mi és més greu, és que el professorat manifesta que davant d'aquesta situació, està tan ocupat que pràcticament no té temps per dedicar una estona a intervenir front aquestes manifestacions i que quan ho fan, reconeixen que més enllà de respostes molt simples, no tenen recursos per provocar les reflexions pertinents, com per generar una cultura crítica sobre el que expressen els alumnes i així convocar-los a reflexionar.

Que els joves multí influenciats pel poder d'atracció de les xarxes socials, a través del llenguatge simplista que aquestes utilitzen i la falta d'eines per contrarestar els missatges que reben i els webs que consulten, siguin atrets per discursos que no respecten els drets humans, ho puc més o menys entendre, dins de l'actual desorientació que viu la societat i en particular el jovent, submergit en una societat que sobretot els utilitza com a diana de la cultura de consum i faltat de l'educació que els faci interrogar-se sobre el que miren i llegeixen, i posteriorment pensen i diuen. Que el professorat expressi que no té recursos per respondre a aquesta a la situació, em preocupa profundament. És la mostra d'una important crisi en la professió docent que és causa, entre altres raons, del model educatiu imperant i de la deficient formació inicial rebuda, on, per exemple, les hores destinades a parlar de la història de la pedagogia o de la funció social i política de l'educació, són pràcticament inexistents i, en conseqüència, el professorat, en general, ha oblidat que la seva tasca és la "de convidar a pensar sobre tot allò que afecta l'ésser humà i la seva vida en societat. Som éssers polítics i sempre farem política, fins i tot, quan no en fem" Mir[13]. L'actual model educatiu ha fet una bona feina, en el sentit que ha aconseguit fer creure a molts educadors que l'educació està deslligada de la ideologia i cal recuperar aquest espai. La ideologia marca cada pas de la nostra vida.

Cal tenir present la memòria històrica que en clau política i educativa, ens ha de recordar que no hem de tornar a cometre les errades que històricament ens han portat al fracàs com a societat. També per tenir en compte quan s'han fet passos per aconseguir vells anhels d'igualtat i justícia social.

L'alfabetització política

Per abordar el tema que ara ens ocupa, partim d'unes bones aportacions que des de "Paulo Freire, Célestine Freinet, Lorenzo Milani i altres educadors compromesos amb una pedagogia crítica i alliberadora sostenen que és una ingenuïtat i una trampa, concebre una pràctica educativa autònoma, deslligada de les opcions polítiques, socials i ideològiques" Carbonell[14]. També tenim el repte de, simultàniament, compartir i estendre les experiències d'alfabetització política, de militància viscudes" Par-

[13] Mir, J. 2018. Educar és ensenyar a pensar políticament i sense partidismes. En J. Carbonell. L'Educació és Política. Barcelona. Octaedro.

[14] Carbonell, J. 2018. L'Educació és Política. Barcelona. Octaedro.

ra i Blanch[15], entenent-les com eines per arribar a un procés on educands i educadors comparteixin els coneixements i les experiències que els dugui a observar, reflexionar i actuar sobre l'abast polític de l'educació i construir un pensament crític que ens aglutini a través d'una vertadera comunitat d'aprenentatge que faciliti alfabetitzar-se políticament.

Feta aquesta breu introducció, cal saber que entenem per alfabetització política. Nussbaum[16] explica què vol dir en la pràctica aquesta alfabetització política: percebre el propi país com a part d'un ordre mundial complex; pensar en el bé comú, preocupar-se pels altres més enllà dels interessos més immediats i propers; jutjar críticament les paraules i els actes dels actors polítics més significats; imaginar i reflexionar sobre les complexitats de la vida humana: la malaltia, la mort, la família, la feina...; reconèixer els altres com a persones amb els mateixos drets i la mateixa dignitat que nosaltres, i tractar-los com un fi en si mateixos i no com un mitjà susceptible de ser utilitzat; reflexionar sobre les grans qüestions polítiques, socials, culturals, ambientals que afecten la humanitat..." I la mateixa autora també expressa: La "formació és valuosa en si mateixa, però també és una font de satisfacció per a tota la vida. Així mateix exerceix una funció capital pel desenvolupament i l'exercitació d'altres moltes capacitats humanes... de summa importància per abordar els problemes de desavantatge i la desigualtat".

Freire, per altra banda, entén l'alfabetització com la conquesta que fa l'ésser humà de la paraula, la qual cosa comporta que l'ésser humà aprengui a ser autor i testimoni de la seva pròpia vida. Tenir la paraula vol dir tenir arguments i eines per viure en el nostre context social i polític Horta[17].

L'alfabetització política està íntimament connectada amb un model d'educació democràtica que té com a una de les seves principals finalitats, formar per desenvolupar una societat democràtica participativa. Dewey[18] posa èmfasi en el paper de l'escola en la construcció i progressió de la democràcia i concreta que "una democràcia és més que una forma de govern; és primàriament una forma de viure associat, d'experiència comunicada juntament", per tant, entenc que opta per un model de democràcia participativa. Aquest model de democràcia està vivint una gran crisi Collet[19], recollint idees de diversos autors ens explica el creixement, quan no domini, de la democràcia sigil·losa a la qual està optant part de la societat i que és aquella que accepta que la presa de decisions públiques no requereix de la participació per governar la societat i en conseqüència es produeix una "despolitització i desideologització de les decisions públiques; per una (suposada) tecnificació i professionalització d'aquestes com garants d'un bon govern". Aquest model de democràcia també s'està produint en el món escolar i en general a bona part d'altres experiències educatives. Si la ciutadania està optant per aquest model de democràcia sigil·losa, poden haver-hi dues causes principals: la manca d'alfabetització política, no entenc el que passa i ni m'in-

[15] Parra, S. i Blanch, M., 2021. Algunes experiències viscudes d'allò anomenat educació/alfabetització política. Quaderns d'Educació Continua, 45, p. 55-67.

[16] Nussbaum, M. C. 2011. Sense ànim de lucre. Per què la democràcia necessita les humanitats. Barcelona. Arcàdia.

[17] Horta, X. 2012. Fent Història: Paulo Freire. Educat, 5, p. 40-41

[18] Dewey, J. 1995. Democracia y educación. Madrid. Morata.

[19] Collet, J. 2021. Organización horizontal y dirección compartida para la nueva escuela: bases para una escuela democràtica que cuida de lo común. En AA.DD. La Renovación pedagògica en España. Una mirada crítica y actual. Madrid. Morata.

 DOI 10.7203/QEC.50.27606

teressa, per tant, em distancio o bé pel gran desengany de molts ciutadans davant d'una política que no s'ocupa realment d'allò que com a ciutadà afecta la meva vida i sigui quina sigui la causa em desentenc i no participo de la vida política, més enllà d'anar a votar si em ve bé. Inclús, m'atreveixo a dir que el model de consumidor alienat també ha arribat a la política i aquesta s'ha convertit en un objecte que quan no ens és útil es llença o s'oblida en un racó fins que potser m'és útil.

L'educació democràtica apresa i viscuda des d'infants i ho dic per l'experiència que vaig tenir com alumne de l'Escola del Mar en temps franquistes, és el primer pas per prendre consciència de la importància que "la democràcia i la participació serien tan indispensables per a l'establiment d'una educació democràtica com una educació democràtica seria indispensable per a la realització de la democràcia i la participació. Això implica una dimensió educativa i pedagògica clarament considerada immanent en tota pràctica democràtica, basada en la participació. La participació democràtica representa, per tant, no només l'establiment d'un dret, o un procés per arribar a deliberacions democràtiques, sinó que també inclou un valor intrínsec i substantiu, de significació pedagògica" Lima[20]. Salvaguardar la democràcia és una tasca de cada nova generació i una necessitat per refermar el compromís amb la justícia social. Aquest hauria de ser l'inici del procés d'alfabetització política.

L'alfabetització política forma part del procés d'emancipació i aquesta emancipació ens ha de fer veure que en la creació de la cultura necessària per emancipar-nos, sovint ens trobarem vivint una doble situació, la d'adhesió a una determinada cultura que a través de l'aprenentatge crític ens convidarà a qüestionar la mateixa, "no hem de deixar que es torni estàtica, que es converteixi en un mite i ens mistifiqui", Freire[21]. La humanitat canvia i els reptes van emergint i, en conseqüència, ens porta a repensar alguns dels nostres posicionaments, sovint platejant interrogants que no sabem respondre fàcilment. Però aquí està la grandesa dels processos educatius compromesos, donar-nos la possibilitat d'entendre que l'emancipació és un procés individual i col·lectiu que ens acompanyarà al llarg de la vida per defensar els drets humans que com a ciutadania democràtica volem mantenir i millorar per a tothom. L'emancipació és un antídot contra la domesticació que persegueix l'actual ordre social i polític.

Un altre aspecte que té un paper important en l'alfabetització política és la conscienciació crítica que ens permet llegir i entendre el context en el qual vivim i posicionar-nos. Prendre consciència del moment històric en el qual vivim i del qual venim, és imprescindible per situar-nos dialècticament i veure la importància de tenir capacitat d'expressar el que pensem i el que sentim. També entre allò que pensem i allò que fem. Aquest exercici d'interrogació ha d'acompanyar el procés educatiu d'una forma integrada. És a dir, la discussió crítica del món i del nostre pensament, ha d'impregnar el procés d'adquirir coneixement, del més bàsic al més complex. Hem

[20] Lima, L. C. 2021. Educació d'adults: democràcia, ciutadania i emancipació. Quadern d'Educació Contínua, 45, p. 43-53.

[21] Freire, P. (1975). Acción cultural para la libertad. Buenos Aires. La Aurora

de recordar que la forma d'aprendre és la que ens possibilitarà una visió crítica del moment polític i social que vivim.

Una altra qüestió que ens impulsa a desenvolupar l'alfabetització política, és que és un bé social i la seva mancança ens porta a observar que quan la societat acumula generacions sense els nivells de formació política necessaris per poder analitzar el present i posicionar-se, sigui per l'opressió o bé per la manipulació des del poder establert, la capacitat de respondre a les desigualtats imperants tendeix a desaparèixer, s'empobreix, i es normalitzen situacions d'exclusió que mai hauríem d'haver admès. Un cop el nostre itinerari vital se centra exclusivament o majoritàriament en consumir, en tenir en lloc de ser, perdem el nostre rol de ciutadans per passar a ser uns consumidors, sovint, alienats i el poder polític dominant s'aprofita de la nostra incapacitat per llegir, desxifrar i entendre els missatges i els contextos polítics. Un exemple és que a vegades, alguns sectors socials tenen dificultats per desxifrar que és feixisme i el que no ho és, com ara està passant. Davant d'aquest fet "una de les funcions de l'educació és la desocultació de la realitat, la d'ajudar a comprendre-la des d'altres perspectives i, en conseqüència, la d'actuar en la mesura del possible contra la reproducció simple de la ideologia dominant" Besalú[22].

La democràcia és un sistema polític amb molts anys a l'esquena que necessita refer-se contínuament i que ens demana repensar-la amb l'objectiu que arribi a tothom i en les mateixes condicions. Com deia Touraine[23] ens cal una democràcia d'alliberació on els actors siguem els humans i les col·lectivitats en la recerca d'una racionalitat que afavoreixi la llibertat personal i la identitat cultural. Si no hi ha alfabetització política el projecte democràtic és segrestat per un capitalisme que l'ofega en funció dels seus interessos.

Reflexions finals

La situació d'analfabetisme polític que vivim com a societat és en bona part el resultat de la crisi política que vivim i a l'inrevés. Per agafar alguns referents d'aquesta crisi, tenim l'alt índex d'abstenció que es produeix de fa anys a les diferents convocatòries electorals, qüestió que no sembla preocupar a la ciutadania i que afecta diversos grups d'electors, segons el barri on viuen i els nivells de formació i ingressos. L'altre referent és la inacció de bona part de la població enfront de la pujança de grups d'extrema dreta o el que és pitjor, la proliferació d'aquests missatges des d'un cert anonimat i que utilitzen eines democràtiques per imposar el seu ideari en àmbits diversos i molt particularment a l'educatiu, com ja vivim.

Davant d'aquestes situacions, em venen al cap les línies en què més amunt he citat Paulo Freire, expressant la importància de tenir la paraula per poder ser testimonis i actors conscients i crítics de la nostra vida, i aquestes paraules em porten a observar que s'ha oblidat el paper que ha de tenir l'educació democràtica en el dia

[22] Besalú, X. 2021. Llegir Freire en ple segle XXI. En Nucli Paulo Freire. Pedagogia de l'Oprimit. 50 Aniversari. Girona. Universitat de Girona.

[23] Touraine. A. 1994. Qu'est-ce que la Démocratie? París. Fayard.

DOI 10.7203/QEC.50.27606

a dia de la vida educativa. L'oblit dels principis ètics inherents a l'evolució del coneixement que es comparteix a través de l'educació, és un pas endarrere en la construcció emancipadora de ciutadans amb capacitat crítica que són la base d'una societat democràtica. Despullar els sabers que es comparteixen, del valor humà que les ha fet i fa evolucionar i centrar-se, majoritàriament en els aspectes tècnics dels coneixements, és afavorir aquesta tendència a deslligar l'aprenentatge del seu context social i polític i un pas per no qüestionar-se sobre l'analfabetisme polític.

També, com expressen Parra i Blanch, cal capgirar la situació de l'idiota col·lectiu i una possible sortida a aquesta situació és fer de l'educació una eina connectada a les realitats que viuen els educands i al seu entorn. Fer-los conscients de l'aquí i l'ara. També cal posar eines al seu abast, per motivar-los a observar, llegir, desxifrar el contingut i respondre als reptes socials i polítics que avui té la societat des del compromís.

Per dur a terme aquesta educació ens calen educadors preparats i conscients que el seu mestratge no solament depèn de dominar tècnicament les matèries i coneixements que comparteixen. Han d'estimar la seva professió i han d'educar des de la "Pedagogia de l'Amor" per poder fer una nova lectura del nostre món. Aquesta lectura ens durà a veure que cal alfabetitzar-nos de nou per poder dimensionar la tasca educativa des de la humilitat i connectats amb la humanitat, Pineda i Parra[24]. Els educadors no hem de veure i construir el nostre paper des de la jerarquia, sinó des del respecte entre educands i educadors. També hem de tenir una perspectiva crítica del context educatiu, social, polític... en el qual treballem i també del mateix procés educatiu.

Els que avui tenim la sort de poder dedicar-nos a l'educació, i que veiem amb preocupació l'oblit d'una pedagogia compromesa i crítica, en la qual educadors i educands interaccionem per crear un procés de llibertat i compromís per una societat millor, no podem oblidar que "l'alfabetització política a l'educació avui a la llum de la seva praxi és una tasca pendent per l'educador; sortir de la submissió i no continuar propagant i legitimant el sistema excloent que normalitza el desamor i col·loca la utopia en una impossibilitat" Rodríguez[25] ha de ser una prioritat pels educadores.

[24] Pineda, O. i Parra, S. 2014. El Sueño que fue. Managua. AEPCFA.

[25] Rodríguez, M. E. 2021. ¿Qué es educar desde Paulo Freire? Alfabetización política: la educación hoy a la luz de su praxis. Revista Orinoco, any 10, 14, p. 141-159.

sendas y travesías del aprendizaje mínima

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

L'educació popular a Itàlia: "una xarxa" entre llegat i innovació

Lisa Stillo, Università degli Studi di Roma Tre

L'aprenentatge en contextos no formals: el paper de l'educació popular a Itàlia

L'aprenentatge al llarg de tota la vida ha adquirit protagonisme mundial gràcies a nombrosos i diferents assoliments en matèria de drets i desenvolupament del coneixement, així com al progrés econòmic, cultural, tecnològic i social, i a la democratització dels espais públics. La globalització, així com el desenvolupament tecnològic i científic, ha permès l'accés al coneixement a un nombre creixent de persones, plantejant certes preguntes i interrogants sobre la funció emancipadora del saber. En particular, és a partir dels anys cinquanta i seixanta del segle xx quan en diferents contextos del món varen néixer moviments educatius i reflexions crítiques cap a l'escola i cap a una educació opressiva i conservadora, fortament endarrerida en comparació amb els grans canvis culturals, socials i polítics que s'estaven produint. D'altra banda, l'obertura de nombroses i noves possibilitats de vida i l'augment del benestar a escala global han posat de manifest les contradiccions internes d'un sistema econòmic i polític que s'ha configurat a escala global a través del model neoliberal, i que ha produït "l'aberració a la qual ens enfrontem: la misèria dins l'abundància" (Freire, 2014, p. 85). La pobresa, l'exclusió i la marginalitat, fins i tot en un món en constant evolució, immers en el paradigma de la complexitat i la liquiditat dels processos, han mantingut unes condicions de vida constants per a un gran nombre de persones, per a les quals l'accés al coneixement continua sent un dels pocs espais de vertadera reconquesta política i social. El coneixement esdevé, de fet, un espai capacitador, necessari en la societat del coneixement (Orefice, 2011) per saber orientar-se i entendre el món, així com intentar encarar el present i planificar el futur. És des d'aquesta perspectiva que l'informe Delors (1997) reclamava el ple valor de l'educació i la importància que assumeix com a instrument de promoció i de cohesió social, de lluita contra la guerra, de justícia social, de desenvolupament econòmic, cultural i polític, per a la construcció de col·lectius i comunitats. En aquesta perspectiva, dins del paradigma de l'aprenentatge al llarg de la vida, la reflexió sobre els espais d'aprenentatge i els diferents contextos en què s'activen processos de desenvolupament, socialització i adquisició de competències ha assumit un paper central, produint una important reflexió sobre la pluralitat de contextos educatius i sobre la diversitat de dinàmiques en curs. L'educació, per tant, ja no concebuda només com un procés que s'ha d'activar en el temps escolar, "és a tot arreu" (Tramma, 2019); potencialment exercida –sovint inconscientment– en la vida quotidiana de les persones o en contextos no formals d'inclusió i socialització. En particular, l'entrada d'una pluralitat de matèries en la formació i la necessitat de donar suport a la innovació i el desenvolupament en els múltiples camps de coneixement i treball ha conduït clarament a un nou enfocament de l'educació per a tothom i al llarg de la vida, considerant tots els contextos d'aprenentatge (formal, no formal i infor-

mal). És en aquest marc de referència, on les necessitats socials esdevenen més complexes i neixen nous desitjos i possibilitats, on sorgeix la necessitat, en el plànol educatiu i cultural (però no només) de contrarestar les antigues formes d'opressió i de prevaricació tot activant camins d'autonomia i d'independència, precisament a partir del coneixement i d'un replantejament de les institucions educatives. Són els anys de la contra-escola, dels moviments del seixanta-vuit i d'una perspectiva educativa que problematitza la dimensió sociopolítica individual i col·lectiva, situant-se com a antídot contra les relacions jeràrquiques i de poder encara fortament presents a mitjans del segle xx en molts contextos del món. Es tracta de processos i moviments nascuts com a resposta a condicions de gran pobresa generalitzades a nivell global, partint també del desenvolupament d'una nova idea d'educació i d'escola, que es desenvolupa gràcies a nous i importants impulsos de matriu activista. Posteriorment, especialment a partir de la postguerra, nombrosos moviments de renovació pedagògica i de reflexió pedagògica de caire crític han promogut una nova manera de pensar en l'educació, fortament compromesa, problematitzadora i alliberadora; dirigida sobretot a aquells que eren considerats els oblidats, els "condemnats de la terra" (Fanon, 1961/2007). Una connexió entre educació i societat, processos formatius i estructures socials que promou una renovada educació d'empremta social, crítica i popular per "retornar a la vida social tots els problemes pedagògics [...] i estudiar no només els èxits pedagògics, sinó també els problemes materials i socials que condicionen aquestes realitzacions" (Freinet, 1969/1973, p. 103). En aquesta perspectiva, el paper de l'educació popular queda intrínsecament lligat als processos de "mobilització social, reorganització i activació de les classes populars" (Stillo, 2022, p. 139) assumint com a tasca constitutiva la d'alliberament de qualsevol forma d'opressió existent (Freire, 1974). En aquest sentit, Paulo Freire representa un referent teòric però també d'acció educativa que ha sabut construir una perspectiva d'educació popular que es pot configurar com un projecte pedagògic-polític orientat a formar persones, comunitats i pobles sencers com a subjectes històrics i portadors de necessitats, drets, somnis de transformació i emancipació (Torres, 1987). Al segle xx, per tant, en molts contextos del món el vincle entre aprenentatge, educació i societat es va construir sobre la base del pensament pedagògic de Dewey (1987), en què l'acció educativa està fortament connectada amb l'acció social i amplia la mirada cap als processos de desenvolupament no només individuals sinó col·lectius. De fet, Gramsci (1975, p.1331) escriu:

> *La relació pedagògica no es pot limitar a relacions específicament "escolars", a través de les quals les noves generacions entren en contacte amb les velles i absorbeixen les seves experiències i els seus valors històricament necessaris, "madurant" i desenvolupant una personalitat pròpia, històricament i culturalment superior. Aquesta relació existeix en tota la societat en el seu conjunt i en cada individu respecte als altres individus, entre estrats*

 DOI 10.7203/QEC.50.27687

intel·lectuals i no intel·lectuals, entre governants i governats, entre elits i seguidors, entre líders i liderats, entre avantguardes i cossos de l'exèrcit.

Reconstruir la història de l'educació popular al món i a Itàlia significa, per tant, comprendre els processos que han animat una àmplia renovació de l'educació i la pedagogia, entesa com una ciència heurístico-pràxica i d'orientació prescriptiva que es configura com un procés de renovació educativa, social i política. Alguns educadors i pedagogs, més que altres, semblen haver activat aquesta problematització pedagògica. A França, amb Freinet, ja en la primera meitat del segle xx assistim a la creació d'una escola popular i moderna, allunyada de les jerarquies de l'educació clàssica: una idea d'escola basada en les necessitats, la comunitat, l'ajuda mútua, la participació i l'autodeterminació, en la qual la centralitat del nen en el procés educatiu i la dimensió de laboratori es converteixen en el punt culminant de la pràctica. A Sud-Amèrica, Paulo Freire aborda en particular l'educació d'adults en una perspectiva de clara ruptura amb la tradició, promovent una pràctica educativa fortament connectada amb la condició viscuda pels subjectes, contraposant l'educació que definia com a dipositària d'una educació problematitzadora, capaç de promoure processos de consciència col·lectiva (Catarci, 2016). Ho fa a través de cercles culturals, assemblearis, el diàleg com a dispositiu educatiu per excel·lència, però també com a objecte mateix de discussió pedagògica, centre del procés d'aprenentatge-ensenyament. La paraula esdevé el mitjà i el fi últim per a una veritable pràctica educativa, emancipadora i alliberadora. En els mateixos anys a Itàlia es configura un ampli i renovat impuls transformador de nombroses noves experiències educatives, que encara avui representen el terreny que nodreix la reflexió pedagògica i la pràctica educativa. Mestres com Mario Lodi, Bruno Ciari i Albino Bernardini, les accions impulsades pel MCE (Moviment de Cooperació Educativa) i les múltiples experiències de compromís educatiu militant -pensem en la tasca pedagògica de Margherita Zoebeli o l'experiència de Danilo Dolci a Sicília- constitueixen l'hummus d'una educació popular, al focus d'atenció i de les innovacions pedagògiques d'arreu del país i de les lluites polítiques i socials. Entre les moltes experiències que es poden configurar sota el nom d'escoles populars certament n'hi ha algunes que més que altres han permès, ja al voltant dels anys seixanta del segle xx, donar veu a la marginalitat i a les contradiccions de les institucions escolars i educatives: l'escola de Barbiana a Mugello i l'escola 725 a Roma.

El passat que fa escola: de Don Milani a Don Sardelli per a una educació de tothom

En l'actual moment històric en què se celebra el centenari del naixement de Don Milani, sembla especialment interessant recuperar la història i les vivències de compromís social i educatiu, fent especial atenció a l'experiència de l'escola Barbiana a

l'interior florentí, símbol de la denúncia d'una escola i una societat encara fortament classistes i desiguals. És una experiència que neix de l'atenció prèvia a les condicions de vida de les persones pobres que viuen a la ciutat i a les dificultats dels infants i joves constantment exclosos de l'escola pública. La proposta educativa de Don Milani parteix del reconeixement de les desigualtats d'un sistema educatiu i formatiu feble, absent en molts contextos territorials marginals i de fet, marginador per als sectors més pobres de la població, destinat per això a les dificultats socials i l'exclusió dels contextos de participació i ciutadania activa. Així va néixer l'escola de Barbiana, els set dies de la setmana, sense esbarjo ni descansos, dedicada a tots aquells infants que lluitaven per poder assistir i aprendre de l'escola pública, que en lloc de ser una escola per a tothom, seguia seleccionant i reproduint les relacions de subordinació i poder preexistent. El prior es compromet a ser mestre de carrer durant tota la seva vida; com Freire, també lluita pels drets dels treballadors, "muntanyencs", analfabets i els seus fills i filles, per garantir-los eines per a emancipar-se de la misèria del camp. Escriu amb els nois de l'escola de Barbiana Carta a una mestra (1967), una idea nascuda del rebuig d'uns nois: una obra política que llança un *j'accuse* contra una escola contradictòria i classista per:

> *Si cadascú de vosaltres (mestres) sabés que ha de dur costi el que costi tots els nens i en totes les assignatures, afinaríeu l'enginy per fer-los anar endavant. Jo vos pagaria d'immediat. Vos pagaria per a cada infant que aprèn totes les matèries. O millor, una multa per cada infant que no n'aprèn una. Llavors la vista sempre es fixaria sobre en Gianni (l'estudiant més desfavorit). Buscaríeu en la seva mirada distreta la intel·ligència que Déu certament ens ha posat igual als altres. Lluitaríeu pel nen que més ho necessita, descuidant el més afortunat, com es fa en totes les famílies. Vos despertaríeu a la nit amb els pensaments fixos en ell buscant una nova manera de fer escola, adaptada a les seves necessitats. L'aniríeu a buscar a casa seva si no torna. No us donaríeu la pau, perquè l'escola que perd Gianni no és digna de ser anomenada escola (Escola de Barbiana, 1967, pàg. 82).*

L'escola de Barbiana a Mugello i l'obra de Don Milani als anys seixanta han representat i representen encara avui un punt de reflexió pedagògica en relació a les distorsions d'una escola i una societat fortament desiguals, en què l'educació i la reapropiació de la paraula s'han pogut configurar com un veritable instrument d'emancipació. "Don Milani va mostrar com les pedres menyspreades i rebutjades pels constructors són, ahir com avui, les pedres angulars d'una idea de societat realment capaç de ser (i no només per a) tothom i (i no només per a) cadascú." (Bocci, Crescenza, 2023, pàg. 14). En condicions de gran exclusió social, la proposta educativa del prior

 DOI 10.7203/QEC.50.27687

ha contribuït al sorgiment d'escoles populars per a les quals Barbiana representa un exemple d'educació nova, militant, inclusiva i transformadora (Tornesello, 2006). De la mateixa manera, l'experiència de l'escola 725 de Don Roberto Sardelli en un barri suburbà de Roma representa una experiència més d'educació popular dirigida als més desfavorits, que va néixer també i sobretot gràcies a la trobada entre Don Milani i Don Roberto Sardelli (1935-2019) (Fiorucci & Sardelli, 2020)[1]. Una resposta a la marginalitat que van viure els "*barracati*" que van emigrar del sud d'Itàlia després del boom econòmic dels anys seixanta, abandonats per les institucions en barraques amb condicions higiènico-sanitàries i socials molt complexes. Don Sardelli s'hi va instal·lar a una de les barraques, fent una elecció radical -i resultant així creïble- i podent d'aquesta manera comptar amb la confiança de famílies i d'infants, que, com va passar a Mugello, sovint eren assignats a classes o cursos diferenciats a l'escola pública o marginats i exclosos d'aquesta. És entre aquestes barraques on Don Sardelli decideix iniciar l'experiència de l' "Escola 725": una resposta contra la marginació (Sardelli, 2018); una lluita contra totes les formes de *welfarisme*, que retorna la paraula i la consciència de la pròpia condició a les persones, i els hi restitueix la dignitat i les eines per reivindicar els seus drets. L'objectiu, diu Don Sardelli, era que aquests infants i les seves famílies passessin "de portadors de necessitats a portadors de drets" (Fiorucci & Sardelli, 2020, p. 22). Com relata el mateix sacerdot:

> *"En una barraca de 9 metres quadrats vaig obrir l'escola 725, anomenada així pel número de casa de la barraca [...]. Posseït per una espurna de bogeria creativa, vaig proposar l'educació com a palanca per sortir d'una situació humiliant en què la ciutat del centre els havia llançat. No va ser fàcil, ni podia esperar que ho entenguessin immediatament. Ho vaig apostar tot a l'orgull, a la seva intel·ligència potencial que necessitava una empenta des de fora per poder manifestar-se, al rescat com a conquesta i no com a donació des de dalt. Era formació a temps complet: no es tractava només de recuperar els anys perduts en una escola pública que els considerava nens perduts. Es tractava d'ajudar-los a prendre consciència de la situació que els havia discriminat i en la qual es trobaven vivint no per decisió pròpia." (Sardelli, 2013, p. 21)*

Dues experiències d'un passat proper, per tant, en què l'educació forma part de processos de conscienciació i reapropiació de l'autonomia i de la possibilitat d'elecció, i que sovint es configura com una lluita pels drets i per la re apropiació de la cultura com a espai on construir identitats col·lectives i planificar el futur. És precisament a partir d'aquests llegats passats que a Itàlia han quedat vives experiències d'educació des de baix, fruit de l'agentivitat i les necessitats de la comunitat, que són l'evidència encara de condicions d'extrema vulnerabilitat a moltes àrees del país, i podem dir que del món.

[1] Don Sardelli fou ordenat sacerdot el 1965 i durant la seva formació va conèixer Don Lorenzo Milani a una estada a França, el que li permeté aprofundir en el coneixement dels sacerdots obrers. El 1968 va ser destinat a la parròquia de St. Policarpo al costat del poble de l'aqüeducte de Felice on va anar a viure i va fundar l'escola 725, a partir del número de la barraca que l'albergava. Allà els infants vivien l'experiència de l'escola popular per a la seva redempció social a través d'un aprenentatge crític, participatiu i militant. De l'experiència de l'escola van néixer *Lettera al sindaco* (*Carta a l'alcalde*) i el llibre *Non Tacere* (*No callis*). L'escola es va tancar amb l'enderroc de les barraques i l'assignació d'habitatge social a les famílies.

La xarxa d'escoles populars de Roma. Un present inèdit

Roma sempre ha estat una ciutat complexa dins de la península Itàlica, on encara hi ha forts desequilibris entre el nord i el sud que determinen un model de ciutat a diferents ritmes (Pompeo, 2012), en què es mantenen contextos d'extrema necessitat i pobresa, i augmenta la desconnexió entre els subjectes en fase de desenvolupament i els entorns que habiten aquests subjectes (Lelo et al., 2020). Com a resposta a aquestes condicions, al llarg del temps han sorgit nombroses experiències d'associacionisme *bottom-up*, projectes innovadors, propostes vinculades a moviments polítics, culturals o de voluntariat que han nodrit el teixit social i han esdevingut vertaders laboratoris de ciutadania activa. Aquestes formes d'educació compleixen la funció de donar suport a un procés de renovació cultural i d'autoorganització urbana i social, que en particular en els llocs considerats com a perifèrics i limítrofes té un valor polític fins i tot abans que social o cultural (Cellamare, 2019).

En aquest context, la xarxa d'escoles populars de Roma, tot i que sembla una realitat nova dels darrers anys, conté una forja d'experiències, experiments i resistències que sovint troben arrels llunyanes, però que avui responen a les necessitats d'infants, joves i famílies dels territoris. És una pluralitat d'experiències d'escoles populars que han decidit dialogar, confrontar-se i obrir-se a la relació constituint-se com una xarxa, definint els seus propis objectius i principis comuns a través de l'elaboració d'una carta de valors. Es tracta de realitats nascudes especialment en territoris perifèrics, però no només; sovint dins d'espais ocupats i ja implicats en moviments de suport a la comunitat pel dret a l'habitatge o per l'accés als aliments i el suport social. Malgrat la seva extrema heterogeneïtat, vinculada a les especificitats dels contextos en què operen, totes aquestes experiències d'educació popular comparteixen una mateixa perspectiva, no de contrast o d'alternativa a l'escola pública, sinó de suport i d'acompanyament. Es tracta d'experiències que cerquen recuperar "la identitat comunitària dels territoris" (Zizioli & Stillo, 2021, p. 449) posicionant-se com a suport de les institucions, però també com a crítica dels seus punts més febles i fent aflorar els buits existents. Escoltant les necessitats de la comunitat local, pretenen promoure formes de col·laboració i responsabilitat col·lectives, capaces de madurar una consciència política dels drets i la consegüent reapropiació dels espais públics, cada vegada menys participats per la societat civil, en un context actual extremadament individualitzat i complex, en què les formes d'unió comunitària tenen problemes per sobreviure. En aquest sentit, la constitució d'una xarxa sembla evidenciar un element important: la necessitat d'una implicació àmplia, d'un intercanvi de mirades i perspectives, d'una opció d'acció democràtica al servei de tothom i cadascú, aquest "sorgir junts" del qual parlen els infants de Don Milani, perquè "[...], ningú no s'allibera sol: els homes s'alliberen en comunió" (Freire, 1980, p. 179). Més concretament, a la Carta de Valors se subratllen els principis següents:

 DOI 10.7203/QEC.50.27687

- *Obertura i acceptació*: a la base de l'escola popular hi ha el principi d'universalisme i democràcia de l'educació i de l'escola, com a centre de la promoció de la persona i del coneixement, obert, accessible i inclusiu. Per tant, no hi ha lloc per a cap tipus de discriminació o marginació, sinó que les escoles populars treballen per la promoció una mirada plural cap al món i cap a l'alteritat;
- *Ciutadania activa*: les escoles populars estan animades per joves compromesos a nivell social, militants polítics i ciutadans actius en els contextos territorials, que posen al servei de la comunitat els seus coneixements i habilitats, els seus desitjos i projectes. De la mateixa manera, l'escola popular cerca promoure formes renovades de responsabilitat cívica en tots aquells amb qui entren en contacte: no només els infants i joves que assisteixen a l'escola, sinó també les seves famílies i tota la comunitat que els envolta. Es tracta d'actuar com a *mitjà* i donar suport a la generació de sentiments de cohesió social i solidaritat cívica, també i sobretot a través del coneixement i la consciència de la pròpia subjectivitat històrica;
- *Escola pública*: la funció de l'escola pública, entesa com un espai en el qual promoure la mobilitat social i reduir les desigualtats, roman central en la perspectiva de l'escola popular, que critica les seves disfuncions i s'insereix precisament en els buits institucionals per intentar donar suport a un canvi necessari i urgent en les estructures del sistema educatiu-escolar, però també polític.

La finalitat d'aquestes experiències parteix de la idea que "el coneixement i la cultura són necessitats de la humanitat, en les seves diferències i complexitat" i "constitueixen els béns comuns immaterials sobre els quals es basen les comunitats" i que avui resulta imprescindible intervenir-hi col·lectivament per revertir-ne el rumb.

Es tracta d'iniciatives que reflecteixen la no resignació davant les injustícies i els processos d'exclusió (Mayo & Victòria, 2017). De fet, aquestes experiències existeixen "per no deixar ningú enrere", en contrast amb les exasperacions del neoliberalisme i les derives corporatives que poden transformar l'escola en un "gimnàs per a la competició" (Baldacci, 2019, p. 175).

Diferents realitats participen d'aquesta xarxa, nascuda en distints moments i amb diverses formes, sovint a través d'un suport escolar inicial als infants i joves amb més dificultats, tenint després l'oportunitat d'ampliar les propostes educatives i convertint-se en autèntics laboratoris de ciutadania activa i d'experimentació educativa. Experiències, per tant, que donen suport al procés de creixement dels infants, recuperant el seu protagonisme i diversificant les propostes, experimentant amb nombrosos i diferents estímuls. L'ús dels llenguatges expressius, així com les experiències

viscudes, en contacte amb els territoris i amb el seu context específic, continuen essent eixos centrals dintre de realitats en què sovint hi ha una gran pobresa educativa i poques o gairebé nul·les possibilitats culturals i lúdiques per a aquests infants i joves. Les escoles populars esdevenen així oportunitats de descoberta, espais que sovint esdevenen "llocs del cor", un punt de referència per a qui hi assisteix i per a tota la comunitat que percep el seu compromís i la seva presència. Un baluard de proximitat, podríem dir, que es troba arrelada en territoris concrets però que vol sortir dels contextos per donar veu als més oprimits i marginals, construint un diàleg amb les institucions, assenyalant les qüestions crítiques existents, situant-se com a interlocutors creïbles per promoure un canvi compartit. En aquest sentit, les escoles populars d'avui, com en el passat, no se centren en la dimensió educativa-didàctica ni estan purament orientades al suport escolar, sinó que aprofiten les urgències socials de tota la comunitat i volen intervenir sobre aquestes a través de l'educació i la construcció de relacions significatives entre les persones. Són, per tant, realitats que, com Don Sardelli, participen en les instàncies socials i polítiques de la comunitat, donant suport i participant en les manifestacions pel dret a l'habitatge, creant espais de debat i confrontació sobre les vulnerabilitats socials existents (pobresa, toxicomanies, microdiscriminació, malestar social), apel·lant a la presència de les institucions en els territoris i reapropiant espais públics, carrers i places a través de festivals culturals, concerts, trobades. Com assenyala Zizioli (2023, p. 131): "el compromís és intentar, malgrat les dificultats inevitables i imprevisibles, canviar la història dels territoris construint espais de reflexió pedagògica i d'acció social. Els mateixos infants tenen l'oportunitat de viure el seu protagonisme d'una manera inèdita, implicant-se en altres activitats no intencionalment educatives com, per exemple, la cura de l'espai públic o les visites a llocs considerats un símbol per a la ciutat".

"L'altra escola": planificació i recerca al servei de l'educació popular[2]

A partir de la recuperació i difusió, al llarg d'una dècada, d'experiències renovades d'educació popular en el context italià (Antonini, 2019; De Meo & Fiorucci, 2011; Stillo & Zizioli, 2021), i a través de l'estructuració d'un grup de treball llançat el 2019 a l'Escola i Museu de l'Educació "Mauro Laeng" de la Universitat "Roma Tre" (MuSEd) -que va implicar els gestors i/o representants de les diverses experiències extraescolars i espais educatius creats a les zones amb més risc de marginació de Roma– va ser possible reflexionar sobre les condicions de complexitat i criticitat encara presents en contextos específics i fixar-se uns objectius comuns. Entre les diverses qüestions va sorgir la necessitat d'un grup d'investigadors del Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de Roma Tre –de la qual l'autora forma part- per investigar les nombroses experiències d'escoles populars presents avui a la capital, en la necessitat de seguir reflexionant des d'un punt de vista pedagògic o sobre els es-

[2] Es fa referència aquí a un projecte de recerca biennal, titulat: "L'altra escola. Experiències d'educació popular entre l'aprenentatge i la redempció social" finançat pel Departament l'any 2023, i que està essent coordinat pera la Prof. Elena Zizioli. Participant en el grup de recerca Lisa Stillo, Daniele Coco (Universitat Roma Tre), Fiorenzo Parziale (Sapienza-Universitat de Roma), Peter Mayo, titular de la Càtedra UNESCO de Educació Global d'Adults a la Universitat de Malta. L'objectiu no és només la sistematització de les experiències escolars populars al territori nacional a partir de la ciutat de Roma sinó també l'exploració d'algunes realitats nacionals i internacionals.

 DOI 10.7203/QEC.50.27687

pais comunitaris i sobre els processos de desenvolupament i d'aprenentatge individuals i col·lectius, des d'una perspectiva inclusiva. Malgrat molts anys de democràcia, la institució educativa ha continuat demostrant ser desigual (Benvenuto, 2011; Borgna & Struffolino, 2022), fracassant del tot en la nova pobresa educativa (Openopolis, 2019; Save the Children, 2016, 2021) que a la capital han esdevingut com a "formes agudes d'exclusió social i polarització entre diferents zones de la ciutat, atrapades en una mena de desenvolupament a múltiples velocitats" (Lelo et al., 2020, p. 38). Davant d'això, s'ha estructurat, doncs, un projecte de recerca amb l'objectiu prioritari de sistematitzar les pràctiques i experiències de les escoles populars presents al territori romà, promovent una capitalització i potenciant el seu caràcter encara massa sovint episòdic o espontani. Un dels propòsits conseqüents és, per tant, treure aquestes experiències de la invisibilitat, investigant les seves especificitats, valorant l'impacte de les pràctiques *bottom-up* per a la construcció d'una escola i una societat més equitatives i democràtiques, retornant la veu i el protagonisme als territoris i subjectivitats.

Aquestes experiències suposen una riquesa però també una complexitat com és comprometre la investigació pedagògica a través de la identificació de categories i anàlisis útils per a la reflexió sociopedagògica i la construcció d'una comunitat de pràctica i pensament, en una circularitat entre teoria i pràctica sempre necessària.

En particular, el projecte de recerca "L'altra escola: experiències d'educació popular entre aprenentatge i redempció social", guanyador d'una beca de recerca de dos anys, es desenvolupa seguint uns objectius específics:

- Restaurar la pluralitat i l'heterogeneïtat d'experiències a nivell local (Roma) i nacional, especialment a Sicília, Campània, Toscana, Llombardia i Piemont.
- Identificar i evidenciar els possibles "models educatius", potenciant els elements de continuïtat amb el passat i posant l'accent en les característiques innovadores de les experiències actuals, donant caràcter orgànic i sistemàtic a les diverses propostes;
- Determinar i caracteritzar un perfil dels educadors i activistes que promouen les diferents iniciatives;
- Donar suport a la construcció d'un procés de reflexió dins de les experiències de la Xarxa, per tal de promoure una major compartició de pràctiques i necessitats educatives, i facilitar, en una perspectiva a llarg termini, possibles vies futures d'acció col·lectiva per a la transformació dels territoris;
- Definir què s'entén avui per "educació popular" a la llum dels resultats de la recerca qualitativa.

Per assolir aquests objectius, el disseny de la investigació es caracteritza per l'ús del mètode no estàndard i qualitatiu (Bichi, 2002; Gianturco, 2005; Mantovani, 2000). Després d'una primera anàlisi de la literatura científica per a l'anàlisi del con-

text i la construcció d'un mapatge de les experiències de l'escola popular en el territori nacional, amb la recollida de documentació específica per a cada escola, es preveu realitzar:

- Entrevistes no directives (Bichi, 2007), adreçades a educadors/activistes per a cada realitat identificada en les diferents regions;
- Grups focals dirigits a nens i joves que participen en escoles populars;
- Recull de materials, projectes, activitats realitzades dins de les experiències concretes;

Pel que fa a les entrevistes qualitatives, cal destacar que s'ha estructurat un seguiment molt detallat que requereix la seva interiorització per part d'entrevistadors experts, a causa de la implementació d'una metodologia complexa basada en la no-directivitat de la conducta: aquest tipus d'entrevistes són particularment indicades per investigar pràctiques i identitats no consolidades i relacionades amb fenòmens socials innovadors com el ressorgiment de les escoles populars. En aquesta fase històrica, de fet, l'existència d'una xarxa d'escoles populars es configura com un procés inèdit i en constant evolució. Per aquestes raons, l'elecció de la recerca qualitativa en la declinació que acabem d'il·lustrar apareix com la més adequada per potenciar la riquesa, l'originalitat i l'especificitat de les experiències analitzades.

Pel que fa a l'anàlisi, les entrevistes es transcriuen íntegrament i s'examinen per temes segons les indicacions de l'enfocament hermenèutic-fenomenològic (Diana & Montesperelli, 2003; Sità, 2012), adoptant conjuntament dues perspectives; una, realista etno-sociològica (Bertaux, 1998), útil per retornar els significats expressats pels entrevistats a la reconstrucció dels contextos històrico-socials, per tal d'identificar els mecanismes generatius dels fenòmens socials investigats; l'altra, "textualista", orientada a identificar identitats socials a través de l'anàlisi en profunditat dels significats expressats pels entrevistats en la reconstrucció de la seva trajectòria biogràfica (Demazière, Dubar, 2000). Els resultats esperats del projecte de recerca es refereixen a les següents quatre àrees específiques:

- Realització d'un mapatge de les experiències actives en els territoris i l'enfortiment de la Xarxa, no només incloent experiències similars i per tant nous temes, sinó també estimulant a la societat civil a promoure o participar en experiències similars;
- Visibilitat d'experiències inèdites d'educació no formal, però absolutament valuoses per a la regeneració dels territoris;
- Coneixement de models alternatius d'aprenentatge per tal d'animar un debat per repensar el paper de la institució educativa, enfortint sinèrgies amb les realitats del territori;

 DOI 10.7203/QEC.50.27687

- Construcció i sistematització d'un model d'educació no formal orientat a combatre les desigualtats socials, basat també en experiències transfronteres realitzades en altres contextos.

Les activitats del projecte, encara en curs, es troben gairebé en el seu final i convergiran en la publicació d'un informe i la realització de diverses iniciatives, seminaris i conferències útils per a la difusió dels resultats obtinguts d'aquest primer i complex intent de cosir experiències educatives per la seva naturalesa, úniques i irrepetibles, però fortament necessàries en aquest present i en un futur proper.

El gran patrimoni heretat d'un passat proper permet entendre com i fins a quin punt l'educació popular, entesa com l'educació adreçada a tothom i amb tothom, és encara avui una urgència i un compromís pedagògic-polític necessari, en una perspectiva de compromís amb la reflexió i l'acció educativa que esdevé militant.

Referències bibliogràfiques

Antonini C. (2019). Il ritorno delle scuole popolari, in *MICROMEGA*, n. 5, 148-158.

Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano, FrancoAngeli.

Benvenuto G. (a cura di) (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma, Anicia.

Bertaux D. (1998). Les Récits de vie. Paris: Editions Nathan; tr. it., *Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica*. Milano, FrancoAngeli, 1999.

Bichi R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano, Vita e pensiero.

Bichi R. (2007). *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*. Roma, Carocci.

Bocci F., Crescenza G. (2023). Né santo, né diavolo. Storicità e attualità di Don Milani. In *Ritorno a Barbiana. Scritti critici su Don Milani*, (pp. 7-31). Roma, Conoscenza.

Borgna C., & Struffolino E. (2022). Una scuola diseguale, in *il Mulino*, LXXI, 520, 4, 87-95.

Catarci M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano, FrancoAngeli.

Cellamare C. (2019). *Città-fai-da-te. Tra antagonismo e cittadinanza. Storie di autorganizzazione urbana*. Roma, Donzelli.

Demazière D., & Dubar C. (2000). *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina.

Delors J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma, Armando.

Dewey J. (1915/1987). *Scuola e società*. Firenze, La Nuova Italia.

Diana P., & Montesperelli P. (2003). *Analizzare le interviste ermeneutiche*. Milano, Franco Angeli.

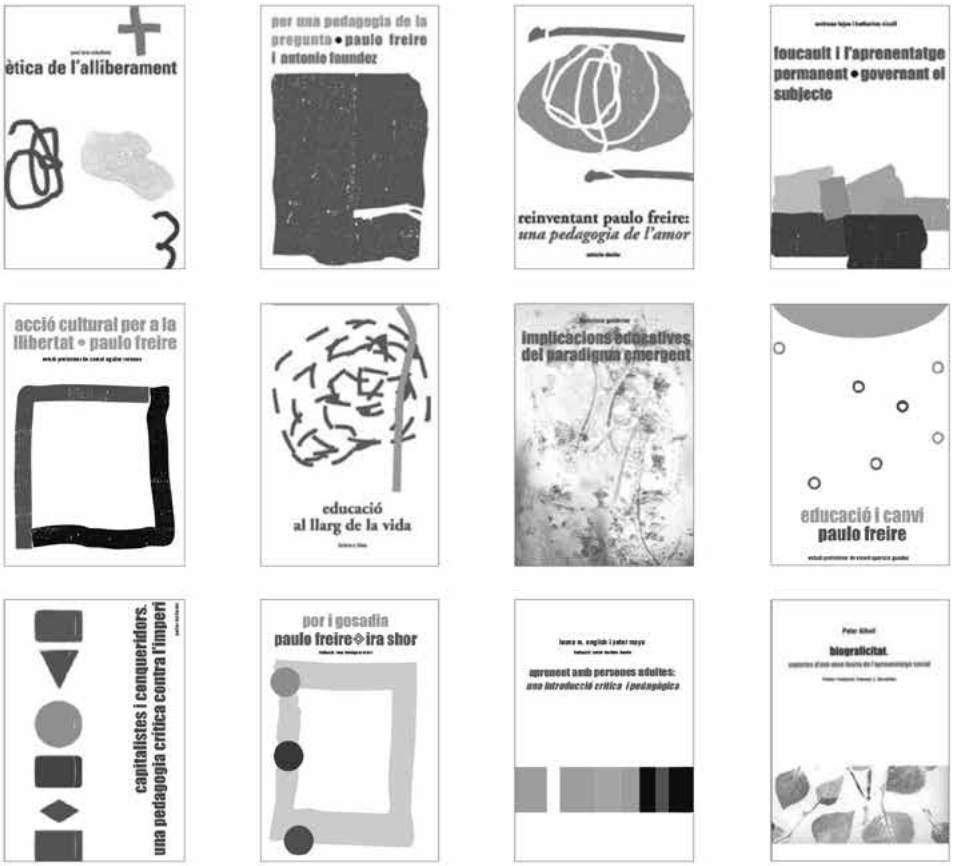
Fanon (1961/2007). *I dannati della terra*. Torino, Einaudi.

Fiorucci M., & Sardelli R. (2020). *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*. Roma, Donzelli.
Freinet E. (1969/1973). *Nascita di una pedagogia popolare*. Roma, Editori Riuniti.
Freire P. (1980). *La pedagogia degli oppressi*. Roma, Arnoldo Editore.
Freire P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino, EGA-Gruppo Abele.
Gianturco G. (2005). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Milano, Guerini Scientifica.
Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*, edizione critica a cura di Valentino Gerratana, vol. II. Torino, Einaudi.
Lelo K., Monni S., & Tomassi F. (2020). *Le mappe della disuguaglianza. Una geografia sociale metropolitana*. Postfazione di Valter Tocci. Roma, Donzelli.
Mayo P., & Vittoria P. (2017). *Saggi di pedagogia critica oltre il neoliberismo*. Firenze, Società Editrice Fiorentina.
Mantovani, S. (2000) (a cura di). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano, Bruno Mondadori.
Meo A., & Fiorucci M. (a cura di) (2011). *Le scuole popolari. Per l'accompagnamento e l'inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione*. Roma, Focus-Casa dei diritti sociali.
Openpolis (2019). *Le mappe della povertà educativa*. https://www.openpolis.it/wpcontent/uploads/2019/11/Le-mappe-della-povert%C3%A0-educativa_.pdf
Orefice, P. (2011). *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*. Milano, Bruno Mondadori.
Pompeo, F. (a cura di) (2012). *Paesaggi dell'esclusione. Politiche degli spazi, re-indigenizzazione e altre malattie del territorio romano*. Torino, Utet.
Sardelli, R. (2013). *Vita di borgata. Storia di una nuova umanità tra le baracche dell'Acquedotto Felice a Roma*. Martignano, Kurumuny.
Sardelli, R. (2018). *Dal seminario alla scelta passando per Don Milani, presentazione di Massimiliano Fiorucci, Lezione Magistrale di Roma Tre tenuta il 21 novembre 2018*. Roma, Roma TrE-Press. https://romatrepress.uniroma3.it/libro/dal-seminario-alla-scelta-passando-per-don-milani-lezione-magistrale-tenuta-il-21-novembre-2018/
Save The Children (2016). *Liberare i bambini dalla povertà educativa: a che punto siamo?* https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/liberare-i-bambini-dalla-poverta-educativa-che-punto-siamo.pdf
Save The Children (2021). *Una rilevazione sulla povertà educativa digitale*. https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-una-rilevazione-sulla-poverta-educativa-digitale_0.pdf
Scuola di Barbiana (1968). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.

 DOI 10.7203/QEC.50.27687

Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
Stillo L., & Zizioli E. (2021). L'educazione popolare nelle periferie romane: linee e prospettive di ricerca, in *I Problemi della Pedagogia*, LXVII, 2, 437-458.
Stillo, L. (2022). L'educatore della scuola popolare. Un ponte per costruire alleanze educative tra scuola, territori, persone. In *Pedagogia oggi*, 20(2), 136-142.
Tornesello, M. L. (2006). *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*. Pistoia, Petit plaisance.
Torres, R. M. (1987). *Educação popular: um encontro com Paulo Freire*. São Paulo, Loyola.
Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Roma-Bari, Laterza.
Zizioli, E. (2023). Un'altra scuola: il ruolo e i significati di alcune esperienze di educazione popolare, in *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 127-133.

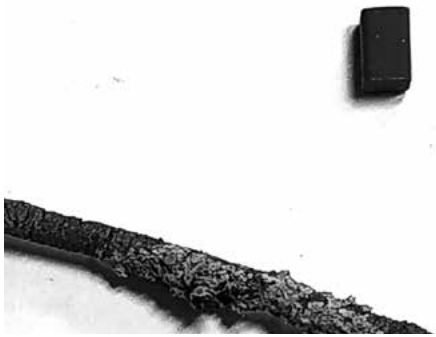
a *biblioteca paulo freire*



DISTRIBUCIÓ

PAPER PLEGAT
INDUSTRIA GRÁFICA

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



Pedagogia crítica revolucionària i pedagogia crítica global: Una conversa amb Peter McLaren[1]

Peter Mclaren, Chapman University; Emiliano Bosio, Toyo University
Traducció: Manuela Fuentes Martínez

Introducció

El neoliberalisme ofereix un repte profund per als conceptes orientats a la justícia social de l'educació acadèmica. Conceptes essencials de l'educació (per exemple, justícia, equitat, respecte i integritat) es troben "en ruïnes" (*Giroux i Bosio* 2021; Bosio 2021a, 2021b; *McLaren* 2015, 2016, 2019) i el "cor intellectual" sembla sovint allunyat de gran part de la formació del professorat (*Biesta* 2022; V*eugelers i Bosio* 2021). Tot i que estes crítiques poden semblar excessivament generalitzades, nosaltres cal que parlem d'estes qüestions, perquè els canvis estem vivint, són tan fonamentals i ens afecten tant que no podem fer com si no passara res. Així doncs tenim i treballem en algunes hipòtesis que venen a explicar allò que el neoliberalisme està causant" (*Collini* 2017: 4). Donat el domini global dels valors neoliberals en l'educació, pot ser complex plantejar teories pedagògiques "revolucionàries" i pràctiques més orientades a la pedagogia crítica (*Torres i Bosio* 2020a, 2020b), valors ètics (*Bosio i Schattle* 2021) i humans sense matar capacitats (*Bosio* 2017) on els professors poden intentar anar més enllà de l'acolliment "recursos humans globals" per tal de fomentar "ciutadans globals crítics" (Bosio 2019,2020, 2021 c, 2021d).

[1] Publicat prèviament en la revista *citizenship teaching & learning*. Volume 17, Number 2. Intellect Books.

No obstant això, com a "parent intel·lectual" de Paulo Freire (1995: x) i un dels principals estudiosos de la pedagogia crítica contemporània, el distingit professor Peter McLaren ha generat una abundant i valuosa literatura centrada en el desenvolupament i l'aplicació d'estratègies de pedagogia crítica a l'escola. La seua pedagogia crítica es basa en teories marxistes aplicades al desenvolupament curricular i la instrucció, així com el desenvolupament de teories i pràctiques pedagògiques basades en el multiculturalisme crític, l'etnografia i pràctiques pedagògiques basades en el multiculturalisme crític, l'alfabetització crítica, la teologia de l'alliberament, la tecnologia de la informació, i l'alfabetització crítica. En paraules senzilles, la pedagogia crítica desafia tant al professor com a l'alumne amb preguntes sobre el paper que exerceix el poder en la seua experiència d'aprenentatge i examina com afavoreix els uns i no els altres. Basar-se en esta filosofia pot rellançar la pedagogia crítica i l'educació per a la ciutadania mundial (ECM) com una força unificada, revolucionària, crítica, ètica i basada en valors o, com sostenen Giroux i Bosio en "un canvi de paradigma" "un mètode revitalitzat per enfortir-se trobant un espai on prosperar i competir contra el neoliberalisme opressor que s'està apoderant dels entorns educatius" (2021:4)

En esta perspectiva, el nostre diàleg inclou qüestions educatives contemporànies i discuteix el que significa educar en una pedagogia crítica i revolucionària a una ciutadania en un món cada vegada més multicultural. La primera secció fa un aclariment com *McLaren* entén la pedagogia crítica revolucionària i la ciutadania global. També aborda la trajectòria de la seua vida acadèmica i personal. Atesa la necessitat d'una "teoria" per articular el concepte de pedagogia crítica i ciutadania global, la segona secció explora el nexe filosòfic entre la pedagogia crítica "revolucionària" i la ciutadania mundial. A la tercera secció s'analitzen les pràctiques docents, concretament la relació entre l'ensenyament i la ciutadania mundial. L'article conclou amb una anàlisi sobre la pedagogia de Paulo Freire i la millor manera de preparar els estudiants per a una ciutadania crítica i revolucionària (tant global com local) a través de l'alfabetització crítica a l'escola, per animar-los a participar en discursos públics i debats sobre qüestions socials, econòmiques i polítiques que afecten la vida quotidiana a les pròpies comunitats i a la de les veïnes.

Diàleg amb Peter Mclaren

Emiliano Bosio (EB): *Què entens per pedagogia crítica revolucionària i ciutadania global? Com ha influït la teua trajectòria acadèmica i vital tenint esta concepció?*

Peter McLaren (PM): Vaig nàixer en un barri obrer de Toronto, al nord del llac Ontario, a la zona de Roncesvalles, de majoria polonesa. Però aleshores el meu pare va aconseguir una feina com a gerent d'una important empresa d'electrònica; de manera que els meus anys de formació van transcórrer en un entorn de classe mitjana-baixa.

 DOI 10.7203/QEC.50.27696

Abans de mudar-me de casa amb els meus pares, vivia en un barri, que ara està poblat majoritàriament per immigrants xinesos. La meua mare era catòlica romana –es deia *Frances Teresa Bernadette McLaren* - i em repetia oracions en llatí quan jo era xicotet. El meu pare era *Lawrence McLaren*, presbiterià escocès (tenia una vena calvinista), i jo vaig ser criat anglicà, però em vaig convertir al catolicisme durant els meus estudis de postgrau. En realitat no he rastrejat el meu arbre genealògic, però recorde l'existència d'un document en què el meu besavi es descrivia com a calderer i viatger, cosa que em fa pensar que puc estar emparentat amb la comunitat viatgera (gitana) irlandesa o escocesa. El meu pare va lluitar contra els nazis a l'estranger durant sis anys, amb els Enginyers Reials Canadencs, i el meu oncle va anar a Anglaterra i es va unir a la Marina Reial, on va llançar un torpede que va enfonsar un vaixell de guerra alemany i va rebre una medalla que li va imposar el rei Jordi VI. La meua família era conservadora, molt conservadora i no van aprovar quan, després de l'institut, vaig fer autoestop als EUA per lluitar contra la guerra del Vietnam. Va ser on vaig conèixer *Timothy Leary, Allan Ginsberg* i alguns dels Panteres Negres i em vaig unir a la contracultura *hippie*.

Vaig ser el primer membre de la meua família que va anar a la universitat. Les meues experiències docents es van veure influïdes en gran mesura per la ignorància de com es modelava la meua personalitat i de com les meues pràctiques docents estaven relacionades i vinculades a les lleis i relacions de la producció capitalista, als suposats epistemològics, a les ideologies i visions del món imperants.

Un mai no aprèn a abandonar del tot els seus privilegis o la seva posició: és una lluita continua de per vida. Però la lluita per conèixer-se un mateix en relació amb els altres és una lluita que s'ha de lliurar, independentment que pugues aconseguir algun dia una victòria completa. Sempre m'he sentit orgullós de ser educador i d'haver tingut l'oportunitat de treballar amb estudiants, com a professor de primària i secundària, com a professor universitari i com a activista polític. El meu paper com a estudiant el segueix exercint sense pudor en tots els àmbits de la vida social. He estat beneït amb l'oportunitat de viatjar a molts països i continuar la meua educació, tant ací com a Amèrica Llatina, el Carib, el Sud-est Asiàtic, Europa, Corea, el Japó, la Xina i l'Índia. El motiu pel qual continue fent tot açò, és perquè la lluita contra la injustícia social no s'atura a la porta de l'aula sinó, que és interminable i continua durant cada minut de la vida, cada dia, en cada situació que exigeix compromís humà, confiança, solidaritat, respecte, pau i voluntat de fer dels conceptes, principis i idees les nostres armes -i no bombes i míssils- en la lluita de classes.

El que és important entendre és que dins de la pedagogia crítica revolucionària i la ciutadania global –i vostè ho ha discutit parcialment amb *Henry Giroux (Giroux* i Bosio 2021) i Carlos Alberto Torres (Bosio i Torres 2019; Torres i Bosio 2020a, 2020b) - la teoria i la pràctica ocupen una relació dialèctica en nom de la justícia social. Tot i això, a la majoria de les escoles d'Ensenyament i Aprenentatge d'Educació per a la Ciu-

tadania es "separen radicalment", per la qual cosa es poden considerar dos entitats diferents. Una pràctica transformadora a l'aula exigeix una teoria revolucionària. Les experiències mai parlen per si mateixes i mai són evidenciables, són concretes des del punt de vista contextual i interactuen entre elles en el sentit de *Marx*. Necessitem una teoria crítica i rigorosa per poder interpretar millor, comprendre i transformar les nostres experiències quotidianes. La teoria crítica pot il·luminar al fosc i premonitori món actual, ple de desinformació i de retòrica, de nihilisme epistèmic i de misologia. Esta teoria és, en la meua opinió, el millor antisèptic per viure en un món de postveritat on els fets s'abandonen tan prompte com es tornen incòmodes. Un món en el que assistim a una perillosa reestructuració del capitalisme mundial, reestructuració basada en la creixent digitalització de l'economia i la societat des de la *Gran Recessió* de 2008. Esta reestructuració deguda a la digitalització de sistemes de control i repressió social de masses, així com al desenvolupament de vigilància i armes de destrucció, ens condueix a un estat policial mundial. A mesura que el capitalisme es trans-nacionalitza més i més, i es serveix de les diferències racials per estimular l'economia, permet als buròcrates dividir a la classe obrera i desviar així l'atenció de la crisi que assota a la societat actual. Es esta cultura de l'odi la que alimenta els sentiments feixistes, normalitzant-los mitjançant els mitjans de comunicació populars i de les xarxes socials. En este entorn infecte, necessitem la teoria crítica més que mai (McLaren 2015).

EB: *Quin és el nexe entre pedagogia crítica "revolucionària" i ciutadania global?*

PM: Crec fermament que una pedagogia crítica revolucionària pot contribuir a una societat global on siga menys probable l'explotació del treballador. Igual que molts ciutadans nord-americans amants de la llibertat, anhele un món no tacat per la violència, el terror, l'escassetat i l'exclusió i em compromet a esforçar-me perquè este món siga possible. Per això estic compromès amb la pedagogia crítica. L'enllaç entre la pedagogia crítica "revolucionària" i la ciutadania mundial es pot descriure com la política de la comprensió i l'acció, un acte de saviesa que intenta situar la vida quotidiana en un context geopolític més ampli, amb l'objectiu de fomentar l'auto responsabilitat collectiva i la solidaritat entre els treballadors. És un compromís amb la construcció d'un món que no es base en la producció de valor (riquesa monetitzada) i en les relacions socials marginals. La pedagogia crítica revolucionària no es conforma en fer més acceptable la societat capitalista mitjançant exigències líriques i crides a la classe dirigent; més aviat, està concebuda per crear les condicions perquè els alumnes examinen els obstacles i les possibilitats de les situacions existents que sorgeixen de les seues experiències ja que de vegades són traumàtiques i els dificulten la vida. La consciència crítica exigeix un diàleg on els alumnes siguen capaços d'identificar les contradiccions de les seues experiències viscudes i d'arribar a un acord sobre com abordar-les, en què es pot decidir

 DOI 10.7203/QEC.50.27696

crear la seua història en compte de ser una víctima de la història. Si l'educació no pot conduir a la creació d'un món millor, aleshores el més probable és que estiga destinada a recrear de diferents maneres la barbàrie, la violència i el caos del present.

La connexió entre la pedagogia crítica "revolucionària" i la ciutadania global crítica, requerirà deixar de banda els estereotips dels que qualifiquen els esquerrans de "col·laboracionistes" amb l'enemic, com a no-patriotes, com a detractors de la democràcia entestats a vendre el país. Caldrà deixar de banda les imatges estereotipades que tenim dels radicals com a dolents i de les feministes com a extremistes; Així mateix, exigirà que els esquerrans abandonen també, el seu pensament general sobre aquells que no hi estan d'acord amb ells. Exigirà el valor d'examinar les contradiccions socials i polítiques, fins i tot -especialment- les que regeixen les principals polítiques i pràctiques socials dels Estats Units. Això vol dir que els d'esquerres hauran d'estar més atents a les posicions polítiques contràries i escoltar atentament els arguments que se'ls presenten. Els alumnes han d'analitzar les diferents postures i expressar judicis de valor basant-se en la qualitat dels arguments presentats.

La idea que la pedagogia crítica és una pedagogia "que apodera" i " que transforma" és una expressió que es repeteix sovint però que té poc significat si no està acompanyada de les preguntes següents: Apoderar qui i per què? Qui us beneficiarà d'esta transformació? Dir que la pedagogia crítica és apoderadora sense descriure exactament què s'entén per este terme és col·locar-la en la mateixa categoria difusa que es pretén qüestionar. Estos termes es queden al descobert i buits davant de les esmentades preguntes. Molts professors no han abordat estes qüestions. Professors innovadors, que treballen des d'una perspectiva humanista marxista, oposada a l'humanisme liberal, defensen un raonament dialèctic que implica prendre consciència i transcendir els límits en què podem valer-nos per nosaltres mateixa; exigeix exterioritzar, i fer objectiva la nostra visió de l'alliberament, a tractar la teoria com una forma de pràctica, i la pràctica com una forma de teoria, al impugnar la psicopatologia de la vida quotidiana materialitzada en la divisió social del sistema capitalista.

Ho fem amb la intenció de no separar mai la producció de coneixement de la praxi, de llegir sempre la paraula i el món dialècticament. La pràctica és la base última per al progrés i la comprovació de les teories, així com per garantir el desenvolupament del coneixement (*Stetsenko* 2002). Estes garanties no estan vinculades a uns principis inamovibles que estan fora de les pròpies demandes de coneixement sinó que deriven d'ideologies i ètiques d'una determinada teoria com a mode de pràctica.[1]

***EB:** Com poden els professors ensenyar sobre pedagogia crítica "revolucionària" i ciutadania global?*

PM: En resposta a la teua pregunta sobre l'ensenyament de la "pedagogia crítica i revolucionària" i la ciutadania. Compartisc la visió de *Rikowski* que la relació de

[1] Per obtenir una anàlisi més matisada, vegeu McLaren (2015).

classe és la relació capital-treball que forma la "dialèctica agressiva" que genera tot el valor. La lluita de classes naix de la relació antagònica entre el capital i el treball. De fet, *Rikowski* sosté que la lluita de classes es produeix intersubjectivament, així com col·lectivament, com un xoc de forces contradictòries i impulsos dins de la totalitat de la societat. *Rikowski* assenyala que:

> La relació de classe afecta la nostra personalitat. És inherent a nosaltres: som feina i som capital. Som éssers socials que incorporem forces socials contràries a l'ètica contínuament en les nostres vides. Este fet, desencadena contradiccions a les nostres vides i la seva solució només pot venir de la desintegració de nosaltres mateix com a societat i de l'aparició d'una nova forma de vida no capitalista.

No tots els que es beneficien de participar en una crítica de les nombroses i, sovint, nefastes contradiccions del capitalisme se situen dins de la sociologia de l'educació la ciutadania global i la pedagogia crítica. Però per als qui tenim l'oportunitat d'invertir-hi el nostre temps de forma dinàmica, atractiva i productiva en esta creença, hi ha aspectes metodològics que cal tenir en compte. Allò que els professors aprenen en els seus estudis s'ha de compartir amb els alumnes, sobretot si volen formar ciutadans globals crítics. El que el professorat aprenga sobre la societat, la cultura, la política dels plans d'estudis, la relació entre les formacions mediàtiques i les configuracions ideològiques, la relació entre teoria i pràctica, etc., pot aplicar-se en les classes de les seues pròpies aules, amb els ajustos pertinents per als diferents nivells d'ensenyament i altres particularitats. Per a això, és necessari que el propi professorat adquirisca algun tipus de formació crítica, alguna cosa que no sempre és possible en els programes de postgrau ja que amb massa freqüència queda ancorat en l'hivernacle acadèmic de la "torre d'ivori". En termes generals, això requereix que aprenga permanentment de les obres dels teòrics socials crítics, per a analitzar les condicions objectives que són responsables de la creació de la vida quotidiana en tota la seua varietat de manifestacions socials. Per exemple, al professorat que ensenya sobre pedagogia crítica "revolucionària" i ciutadania global, se'l podria fer les preguntes següents : Com és produeix el valor en les societats capitalistes? Quina és la relació entre valor i treball? Quin és el paper de la força del treball (treball humà, treball viu) en l'enfocament actual sobre les normes educatives, les gratificacions monetàries per a les escoles d'èxit, l'èmfasi actual en la rendició de comptes i l'impuls cap a un pla d'estudis nacional? Per què existeixen les classes socials? Quines forces, relacions i factors s'han unit per a produir-les? Què ens diu això sobre viure en una meritocràcia? Com estan vinculades les concepcions racials i de gènere a la conformació de les classes socials? Per descomptat, després de l'elecció de Donald Trump els atacs a la teoria crítica de la raça, l'esclavitud i el genocidi dels pobles indígenes, s'han convertit en un tema constant per als conservadors i retrògrads que dominen cada vegada més el panorama polític.

 DOI 10.7203/QEC.50.27696

Si bé, és molt important posar a la disposició del professorat enfocaments metodològics com l'anàlisi soci-històric que, amb un ús rigorós, ajudaran a reconstruir les condicions socials i històriques que envolten la producció, circulació i acolliment de les formes simbòliques (vegeu *Thompson* 1990), i així, el professorat coneixerà com funciona l'estructura de producció de la consciència en el marc de les relacions socials capitalistes, sobretot, si volen fomentar una ciutadania global crítica. Les formacions simbòliques han d'analitzar-se en el seu context espacio-temporal, en determinats àmbits d'interacció i en el context de les institucions i estructures socials, per a que així, el professorat tinga una idea més clara de com es registren, codifiquen, descodifiquen, transmeten, despleguen, fan circular i es recullen els valors, en l'àmbit de les relacions socials quotidianes.

A més d'esta mena d'anàlisi del context, és crucial que el professorat siga capaç d'explicar el seu procés d'autoconeixement, revelant la xarxa de relacions que els situa en el context de la confrontació de classes, el treball marginat i l'explotació. I, encara que continua sent important reconèixer que les pràctiques burgeses tenen alguns aspectes progressistes, hem de reconèixer també, la naturalesa problemàtica, de l'impacte empresarial dels Estats Units en tots els hemisferis. Com a model de resistència, m'inspira el principi de l'internacionalisme. *Marx i Engels*, van enunciar este principi quan van escriure que els qui oprimeixen a uns altres no poden ser lliures.

El marxisme, és una guia per a l'acció, no un conjunt de dogmes metafísics resumits en forma de llibre de text; més concretament, és una guia per a crear les condicions de possibilitat per a l'acció revolucionària, on la lluita col·lectiva, es converteix en una manera de descobrir noves obertures a través de les quals es poden generar coneixements, construir teories i mobilitzar estratègies per a l'emancipació popular i l'apoderament. Més encara, si volem debatre les nocions de ciutadania global de manera crítica i sostenible.

En relació amb el nostre debat sobre la pedagogia crítica revolucionària i la ciutadania global crítica, m'agradaria esmentar a *Glenn Rikowsk*i. Ha assenyalat que molts pedagogs que analitzen la classe social, se centren massa en l'estratificació i la desigualtat social i, en el camí, abandonen pràcticament la noció de lluita de la classe obrera. Utilitze el terme lluita de classes seguint a *Rikowski* (2001), com un vincle social entre el treball i el capital. És un dels fenòmens constitutius de l'existència de la societat capitalista, "un element de la constitució d'una lluita mundial" (*Rikowski* 2001: 1) què existix a tot arreu en la societat capitalista. L'educació és un procés clau en "la generació de la forma de capital". L'educació "uneix les cadenes que lliguen les nostres ànimes al capital". És una de les cordes que componen el quadrilàter en el qual té lloc el combat entre el treball i el capital, un combat que utilitza punys de fúria, un xoc que potencia la història contemporània: "la lluita de classes" (Rikowski 2001: 2). Les escoles i universitats, per tant, actuen sovint com a suports vitals i com

a desenvolupadors de la relació de classe, "la violenta relació capital-treball que està en el centre de la societat capitalista i del desenvolupament" (*Rikowski* 2001: 19). Com assenyala *Massimo D'Angelis*:

> *L'educació, és crucial per al capital si vol comptar amb una estratègia de desplaçament continu de la composició de classe. Un treballador format en el paradigma actual és un treballador capaç d'adaptar-se -que és capaç d'assumir un treball un dia i un altre l'endemà-, que participa en l'aprenentatge permanent com un procés continu, cosa que significa actualitzar les seues competències per a adaptar-les al mercat. Això és essencial per a mantenir la cohesió social en un context en el qual es produeix un moviment continu de la configuració del tipus de treball que es realitza.*

EB: *Com preparem als i les estudiants per a ser ciutadans del món crítics i "revolucionaris"?*

PM: Preparar als i les estudiants per a una ciutadania crítica i revolucionària (tant global com local) a través de l'alfabetització crítica, significa aprofundir en les arrels de la democràcia animant als i les estudiants, a participar en els discursos i debats públics sobre qüestions socials, econòmiques i polítiques que afecten la vida quotidiana en la seua pròpia comunitat i en les comunitats veïnes. Així, poden valorar allò que estudien i adquirir la responsabilitat moral de participar en la vida democràtica com a agents socials crítics, convertint-se en autors i autores de les seues pròpies històries en lloc de ser considerats víctimes passives de la història. Referent a això, faríem bé de recordar les possibilitats manifestes que ofereix la creació d'una societat socialista, incloses les de l'educació per a la ciutadania global i local. Un pas important en la preparació de l'estudiantat per a convertir-se en ciutadans globals crítics, no és només proporcionar-los experiències d'aprenentatge significatives (és a dir, mitjançant l'ús de l'alfabetització numèrica, l'alfabetització informàtica, l'alfabetització cultural i les habilitats d'alfabetització crítica) sinó també per a validar i legitimar les experiències pròpies del seu dia a dia porten a l'aula. Les experiències dels estudiants poden vincular-se a un pla d'estudis dissenyat per a facilitar l'alfabetització econòmica, l'alfabetització mediàtica, l'alfabetització ecològica, l'alfabetització del consumidor i altres alfabetitzacions relacionades amb les actuals polítiques socials i educatives motivades pel capitalisme global no regulat.[2]

Els professors de drets socials poden oferir als alumnes un "discurs amb un llenguatge crític" i un "llenguatge de la possibilitat" perquè puguen conceptualitzar, analitzar, teoritzar i reflexionar críticament sobre les seues experiències. *Henry Giroux* utilitza el terme "llenguatge de la crítica", per a referir-se al desenvolupament d'un vocabulari teòric i un conjunt d'analítiques extretes principalment de la sociologia, la teoria crítica i els estudis culturals. El terme "llenguatge de la possibilitat" es refereix

[2] Vegeu també McLaren (2015).

al desenvolupament d'una visió d'un món millor portant la teoria a la pràctica (praxi). En altres paraules, es refereix a l'ús de nous coneixements analítics de les ciències socials, per a qüestionar-se i transformar les condicions socials que han produït social, cultural i històricament les experiències individuals i col·lectives de la humanitat.

El reconeixement de la unitat dialèctica entre teoria i pràctica, acció i reflexió, és un tercer pas que els professors de dret social poden emprendre per a apoderar a l'estudiantat. Ací fem una distinció crucial entre reflexió i reflexió crítica. Mentre que la primera està relacionada amb la consciència dels estudiants, de les seues circumstàncies socials i econòmiques concretes, la segona s'ocupa de la investigació de la seua situació social en el món i la seua relació amb ell. Paulo Freire es refereix a això com una "forma radical de ser", que associa amb "éssers que no sols saben, sinó que saben que saben" (Freire 1978: 24).

EB: *Peter, molts et consideren el "parent intel·lectual" de Paulo Freire. Vas realitzar un ampli treball de recerca sobre Freire i el seu enfocament pedagògic. Per exemple, en el teu excel·lent llibre Che Guevara, Paulo Freire, i La pedagogia de la Revolució (McLaren 2000). Com connecta la pedagogia freireana amb les nocions de desenvolupament de la consciència crítica dels alumnes a escala local i mundial?*

PM: La pedagogia freireana no tracta tant de canviar la mentalitat de les persones sobre la seua perspectiva del món, el que es pretén és un canvi de comportament i que, d'alguna manera, repercutisca positivament en l'entorn. Perquè este enfocament, continua operant en l'àmbit pedagògic de la "educació bancària" que Freire va criticar tan cèlebrement, que consisteix a depositar la informació del professor en la ment de l'alumne; com si es tractara de depositar diners en un banc.

No, per a Freire, aprendre implica una lectura dialèctica de la paraula i del món, d'aprendre a reconèixer oportunitats per a canviar el món, a les quals Freire es referia com a " possibilitats no provades". L'acte de saber per a Freire no es desenvolupa en passos metodològics discrets: va des d'un canvi epistemològic en la consciència provocat per un mestre expert en el mètode socràtic, seguit d'un canvi ontològic en el comportament de l'alumne, que indica una forma diferent d'estar en el món i de relacionar-se amb els altres. Per a Freire això condueix a una mena de coneixement cartesià divers. Simplement repeteix l'antihumanisme de l'ensenyament de la Il·lustració occidental, basat en un dualisme. Un dualisme cartesià que separa ment i cos i ignora, l'especificitat contextual que envolta l'acte de conèixer i la seua materialitat concreta. Esta materialitat concreta de les nostres vides que tant fascinava a Freire, es refereix a les experiències viscudes per l'alumne, experiències que es materialitzen. On l'aprenentatge no es produeix únicament en la "ment", sinó en els ossos i tendons de les alegries i penúries quotidianes, en els espais quotidians de conflicte i lluita, en la llar, l'escola i els carrers de les faveles, en la praxi transformadora de la

vida diària. En este cas, l'assoliment de la consciència crítica no és una condició prèvia necessària per a l'acte i la transformació social (és a dir, cal llegir als grans filòsofs abans d' emprendre l'acció política) sinó més aviat és, un resultat d'actuar en i sobre el món críticament, sent un important prerequisit per a esta praxi l'amor pel món i la humanitat (en este sentit, l'ètica per a Freire precedeix a l'epistemologia). Per a mi, això es fa ressò de la famosa frase del Che: "A risc de semblar ridícul, permetent-me dir que el vertader revolucionari es guia per un gran sentiment d'amor. És impossible pensar en un revolucionari autèntic que manque d'esta qualitat".

Actuem en el món i sobre el món per amor al món i després, reflexionem sobre les nostres accions en un intent d'aconseguir un canvi més profund i crític en la nostra societat. El seu enfocament s'ha comparat amb el "mètode no sistemàtic" del pedagog francès *Jacotot* (1770-1818), creador de la pedagogia universal o "panecástica" que *Rancière* va fer famosa amb el seu important èmfasi en l'estètica.

Alguns crítics de Freire, consideren que el seu concepte de praxi depén massa de la idea que la societat està deshumanitzada i que les persones es divideixen en opressors i oprimits. En essència, l'educació freireana mai està completa, ja que sempre està en procés de transformació i es basa en la convicció que l'ésser humà, és un ésser inacabat. L'experiència és un procés sense fi. És una manera de reinserir a les persones en el món, com a agents crítics. Esta noció de "no acabat" es torna més clara a mesura que llegim l'extens conjunt d'obres de Freire, i no simplement centrant-nos en la seua obra més famosa: Pedagogia de l'Oprimit. Per exemple, la seua experiència d'exili durant setze anys del Brasil, va motivar a Freire a "reaprendre" el seu país al seu retorn. La pedagogia crítica desenvolupada per Freire, és essencialment un procés dinàmic i recurrent en el qual, l'entorn de cada trobada pedagògica convida a nous reptes i compromisos que exigeixen interpretació, reinvenció i renovació. L'essència de l'ensenyament de Freire, no es troba en un mapa ni en una metodologia. El mapa no és el territori, com va dir *Korzybski.* Un mapa redueix necessàriament la realitat que intenta il·luminar. I el nostre destí depén en gran manera de com triem interpretar el mapa. I això, és així, en el cas de la pedagogia crítica. Freire pot servir-nos d'inspiració. Però quan es tracta de transformar el món a través del nostre ensenyament i aprenentatge, no hi ha camins clars cap a l'alliberament, i només sabràs que has arribat una vegada allí.

La resposta no es troba en la pedagogia reversible de Paulo Freire, ni a tornar sobre els seus passos. Has d'emprendre el teu propi viatge. I, afortunadament, a través del nostre compromís amb el seu immens conjunt d'ensenyaments, ell caminarà amb nosaltres. Fent-nos eco del títol del llibre "parlat" de Freire amb el llegendari educador dels Apalatxes *Myles Horton*, fem camí al caminar, com resa el poema del famós poeta Antonio Machado: "caminant, no hi ha camí, es fa camí al caminar". Freire, que va viatjar per nombrosos països en el seu exili de més de quinze anys del

 DOI 10.7203/QEC.50.27696

Brasil (1964-80), ha sigut descrit com una espècie de rodamon metafísic, i em recorda la famosa dita zapatista "caminar preguntant" (una posició oberta o participativa que convida al diàleg) enfront de "caminar predicant" (una posició orientada al "segueix-me"). En altres paraules, la praxi freireana s'assembla més a un "enfocament d'autotransformació de les masses" que a un partit d'avantguarda per al procés revolucionari. Un periodista va preguntar una vegada a Freire com es definia a si mateix. La resposta va ser: "Soc un rodamon d'allò que és obvi, perquè vaig pel món dient coses òbvies, com que l'educació no és neutral"

Endinsar-se en terrenys inexplorats no sols brinda oportunitats per a equivocar-se, sinó que situa el cometre errors, en un àmbit pedagògic que ofereix la possibilitat de créixer, transcendir i emancipar-se. Freire no va tindre rival en la seua obsessió per interrogar el món com es mostra i el món com podria ser i la seua relació amb el poder de la paraula parlada i escrita. Perquè és precisament l'àmbit de l'alfabetització que permet als éssers humans viure les seues vides en la manera del desig i l'esperança, que obri camins a nous mons menys sotmesos a l'opressió, en el qual Freire no tenia por d'entrar, però que presentava una amenaça per als sistemes educatius, basats en la reproducció dels interessos creats de la classe dominant i d'aquells als quals la classe dominant és capaç d'engalipar amb crits de "*America First*" o "*Make America Great Again*".

La categorització de Freire de "viabilitat no provada" va motivar als grups marginats a anar més enllà de les seues limitacions, transformant-les en condicions que conviden a crear noves experiències. Al llarg de la seua vida, Freire va fer gala d'una independència d'esperit que no encaixava fàcilment en les ortodòxies imperants de la pedagogia que s'utilitzava, cosa que les institucions educatives farien bé de tindre en compte hui dia. Freire va comprendre molt bé que la construcció d'una nova societat sense opressió, requeria no sols un canvi en les condicions materials de la societat, sinó també una imaginació utòpica, una teoria viva que descobrira la possibilitat d'una militància enterrada, en les tossudes realitats de la pobresa i la necessitat. L'educació sota el capitalisme consisteix en un "tot" autosuficient, mentre que l'obra de Freire estava destinada a trencar a través d'una filosofia dialèctica que posava l'accent en allò "inacabat" de l'ésser humà. Un ésser amb molt d'espai per a créixer i madurar en la seua comprensió de la societat.

Freire va comprendre els aspectes "autoemmascaradors" del capitalisme; el seu poder d'ofuscació, el seu poder per a generar un sistema d'esclavitud assalariada sota la bandera de la llibertat i la seua capacitat, per a inserir a la humanitat en la violència sistèmica de l'abstracció i la mercantilització. I no menys important, Freire va comprendre la capacitat del capitalisme per a reorganitzar la societat, entorn de les falses narratives del treball dur, la recompensa i el progrés. Freire va comprendre perfectament que l'obstinació ètica, no ens salvarà del capitalisme, ja que la idea

de "lliure empresa" atorga una credibilitat moral de pensar que el capitalisme és sinònim o equival a la democràcia, i és directament proporcional, al grau de consens cultural generat per aquesta falsa equiparació. Vore el capitalisme i la democràcia com a elements conjunts, és una afirmació (i una il·lusió) que s'ha popularitzat en l'última dècada en el món acadèmic i en el conjunt de l'opinió pública i que, lamentablement, han adoptat molts liberals i neoliberals per igual. Freire entenia la necessitat d'una redempció política i moral com un pas en la reestructuració dels nostres models i patrons a seguir, destrossats per la corrupció generalitzada, l'explotació i l'opressió.

Hem de continuar seriosament preocupats pel fet que encara no hagem sigut capaços de posar fre a les agressions mortals contra els homes negres en aquest país ni de posar fre als atacs generalitzats contra les persones de color. La redempció moral implica, que els educadors empren poderoses estratègies metodològiques per a ajudar els seus alumnes, a comprendre el seu propi jo i la seua formació social en relació amb les polítiques de la producció capitalista racialitzada als Estats Units. Cal considerar també les relacions socials de producció, creades en el marc d'una brutal i sistemàtica explotació de la plusvàlua de les regions proletaritzades del món (que sol agreujar-se en un clima de nacionalisme burgés-comprador i del capitalisme dependent que crea el "pobretariat") que culminen en una condició de desigualtat total i en una divisió del treball atroçment desigual, per no parlar dels efectes "ecocides" que tenen estes condicions sobre la biosfera i la sostenibilitat del planeta. Així doncs, en la mesura en què ser "estatunidenc" significa una dedicació servil al poder hegemònic dominant en el món, amb poder militar i poder econòmic, podem clarament comprendre i fer un anàlisi de la seua història de colonialisme, de guerres imperialistes, d'esclavitud i genocidi respecte a les seues poblacions indígenes. Encantats de vore als Estats Units com un colós que domina el món, els senadors republicans i les elits d'alt nivell que els financen, han deixat clar que no toleraran cap crítica als Estats Units a les aules de les escoles públiques per part d'educadors crítics, als quals consideren "*woke*" (massa sensibles a la injustícia). El motiu que el populisme autoritari (a vegades denominat "feixisme bla") i el feixisme en tota regla atraguen tant a l'electorat rural com a l'urbà és, almenys en part, a causa de l'augment de la migració; canvis demogràfics globals marcats per l'austeritat econòmica, la guerra, la fam i la repressió política; la por als immigrants com a depredadors i carronyers violents; l'amenaça que els immigrants desplacen a la majoria social; un augment premeditat de les tensions socials imputable a l'esquerra (per exemple, els antifeixistes); la creixent desigualtat econòmica; un creixent descontent amb les institucions democràtiques i la cultura "*woke*"; atacs de la dreta en els mitjans de comunicació; els intents dels polítics de dretes d'impulsar la democràcia neoliberal (és a dir, governs que operen en un buit legal fora del control judicial), on es confia en les eleccions com a expressió de la voluntat popular, però on es retallen els drets civils, on el partit gover-

 DOI 10.7203/QEC.50.27696

nant té el control dels tribunals, els mitjans de comunicació i les organitzacions independents, on existeixen controls cada vegada més febles sobre el govern de la majoria, creant de fet un Estat unipartidista, on els crítics amb el govern, inclosos els periodistes, són titllats d'enemics de l'Estat, on s'afavoreix l'assimilació enfront del multiculturalisme, on es menysprea la immigració oberta i els models familiars no tradicionals [per exemple, les relacions LGBTQ], on s'està produint una insidiosa reformulació del concepte de comunitat i Estat-nació com a entitat "etnobiológica" juntament amb la manipulació de les circumscripcions electorals, on els grups d'extrema dreta poden defensar-se del racisme camuflant les seues postures identitàries racials, sota la disfressa de "diferències culturals", on existeix un temor accentuat al relleu demogràfic conegut com la "gran substitució" dels "angloeuropeos" per immigrants bruns i de pell fosca).

La brutalitat desenfrenada amb la qual el sistema legal ha tractat a *Julian Assange, de Wikileaks*, i a l'advocat medi-ambientalista S*teven Donziger –Donziger de Chevron,* tità corporatiu de la indústria dels combustibles fòssils, ha sigut el primer enjudiciament corporatiu en la història dels EUA- ha revelat l'abast de la cruel i despietada reacció judicial, contra els qui desemmascaren als vigilants del món corporatiu, els soldats de fortuna de l'Estat de vigilància. Els artistes de la farsa que venen teories conspiratives des de la part posterior dels seus grans camions de pneumàtics en les reunions d'intercanvi de MAGA (fer Amèrica gran de nou/Make America Great Again). Els falsos capitans de la indústria de *Wall Street* que operen en els feus corporatius dels Estats Units, amb sofisticades maquinacions despietades i protegeixen els xerraires del sistema. Hui dia, necessitem un exèrcit d'investigadors analítics per a cartografiar el vast abast i els límits de les xarxes corporatives que ocupen el cervell digital, al qual accedim cada vegada que obrim els nostres portàtils. Quan el supremacista blanc més famós dels Estats Units, *Tucker Carlson*, malparla en *Fox News* que l'administració Biden està duent a terme una persecució estatal dels blancs, pel delicte de ser blancs, amplifica la popularització política i soscava l'autogovern, despullant qualsevol concepció de bona fe del que és políticament defensable en una democràcia. No hi ha per què afegir més accions conspiratives a la base de suport de Trump, ja que la visió d'aquestes criatures grolleres ja està enverinada amb odi psicòtic hiperpartidista i fanatisme, derivats de la ignorància voluntària, i una amnèsia provocada. Els conservadors republicans han utilitzat *Fox News i Newsmax* per a devaluar i atacar el propòsit mateix de la racionalitat i la veritat i promulgar mentides com a forma de culte, l'essència del qual és la singularitat dels Estats Units col·locant a Trump com el "*Führer*" americà. Als conspiracionistes com *Tucker Carlson* se'ls ha donat permís per a terroritzar a la gent de color i guanyar reclutes afirmant ser "estatunidencs d'herència", cosa que significa que es consideren "estatunidencs de veritat". Significa que es consideren "vertaders estatunidencs", una versió improvisada

del personatge de *Mel Gibson* que empunya una destral en la pel·lícula de l'any 2000 "El patriota".

Tot això comporta el rebuig de la "ciutadania" com a reivindicació de la identitat nacional i el rebuig que els immigrants no europeus substituïsquen a l'anomenada població anglosaxona nativa. Hem d'afrontar el fet que l'hegemonia mundial del capitalisme de les grans empreses multinacionals, fa temps que va abandonar a la classe obrera estatunidenca. Com a educadors, tenim davant nosaltres un repte singular. L'ensenyament basat en proves i el discurs cívic en la plaça pública ja no es basa en la realitat, sinó en les plataformes de les xarxes socials, on els fets s'intercanvien amb opinions i teories conspiratives. Com podem avançar amb una pedagogia crítica revolucionària, en un clima en el qual l'odi, la por, la deshumanització, la violència i el racisme poden guanyar les eleccions?

Este és el desafiament actual.

EB: *Per a concloure la nostra primera trobada, m'agradaria preguntar-te què significa* ***ser*** *en l'era de la globalització neoliberal, en l'era en què les desigualtats, en lloc de disminuir, semblen augmentar.*

PM: Els docents crítics que qüestionen les doctrines racistes sobre qui són els vertaders hereus del Somni Americà i la forma amb la qual eduquen, són ratllats per les creences republicanes com a "partidistes". Esta crítica es basa en la noció que l'educació ha de ser políticament neutral. Però, com va dir Freire, "no ficar-se en el conflicte entre poderosos i indefensos significa posar-se del costat dels poderosos, no ser neutral" (1984: 524). Activistes de *Black Lives Matter*, reconeixen que els afroamericans han sigut exclosos del pacte social i que abandonen l'esperança il·lusòria que el racisme i la xenofòbia, puga ser erradicat mitjançant discursos poètics. L'harmonia social o l'argumentació pacífica s'han convertit en objecte de menyspreu per part dels partidaris de Trump i de la jerarquia social oficial del país, en la qual regnen els ciutadans blancs. De fet, el moviment *Black Lives Matter* ha sigut qualificat per Trump i molts dels seus adeptes republicans, com una organització terrorista, ignorant el creixement del terrorisme de tipus "llop solitari" generalment perpetrat per homes blancs. La pràctica constant de comunicació en plataformes digitals, com la difusió de missatges falsos a través de les xarxes socials, està molt estesa entre els republicans i els extremistes d'extrema dreta. Gran part de la informació falsa i d'odi que circula a través d'internet, permet que els adolescents accedisquen a llocs amb ideologia de supremacistes blancs, neonazis i QAnon. No és d'estranyar que la font d'estos guions reflectisca els sentiments desficaciats i extravagants dels polítics "trumpians".

Els pedagogs "freireans" s'enfronten a esta realitat amb incredulitat i, al mateix temps, reconeixen que les reformes socials i les situacions d'opressió, necessiten un

 DOI 10.7203/QEC.50.27696

plantejament diferent, perquè veritablement es produïsca un canvi; perquè saben que no es pot esperar que l'electorat republicà canvie d'opinió ni d'idees. Freire va subratllar que necessitem eixir de la nostra consciència d'éssers incomplets i del nostre desig utòpic d'aconseguir la plenitud, i que hem de lluitar dia a dia per a preservar les possibilitats històriques d'una vertadera llibertat. Freire ofereix l'esperança que tenim la capacitat d'escapar de ser asfixiats, a través d'una praxi d'alliberament ja que, per a Freire, no es pot esperar a ser salvats sinó que som nosaltres mateixos la pròpia salvació: "hem de guanyar-nos el cel ací i ara". Se'ns educa per a mantindre pràctiques de subjugació que anul·len la veritat, quan tolerem la injustícia, quan, per exemple, ens asseiem en silenci a l'ombra de la injustícia i no fem res. Com va proclamar *Howard Zinn*: "no es pot romandre neutral en un tren en marxa". No podem justificar el que ens encadena i ens fa desiguals; no podem permetre la tolerància amb els qui prediquen l'odi, perquè hem d'exigir responsabilitats a les autoritats que constitueixen les normes i lleis per les quals ens regim, en les quals hem de confiar perquè ens emparen a tots i a totes. Devem, en opinió de Freire, examinar la "viabilitat no provada" de les nostres pràctiques, és a dir, lluitar per construir un futur que encara no hem creat, el que catalitza la nostra cerca per aprofundir en la condició humana. Tant al Brasil com als Estats Units, han denunciat enèrgicament el llegat de les societats colonials que, des de la seua creació fins a l'actualitat, s'han vist tacades per actes de genocidi, extermini, ecocidi i "epistemicidi". Les conseqüències del qual, amb massa freqüència, romanen enterrades en les clivelles de la història. L'obra de Freire ha estat al capdavant a traure a la llum molts d'estos actes. Hi ha similituds entre els atacs contemporanis a Freire al Brasil i la virulenta reacció contra el "Projecte 1619" del New York Times de *Nikole Hannah-Jones*, una rellevant crítica de la importància fonamental del racisme i l'esclavitud en la història dels Estats Units. Com a resultat, els legisladors estatals, estan treballant amb afany per a aprovar lleis que restringirien greument la forma en què s'ensenyen l'esclavitud i el racisme als Estats Units, prohibint de fet, les idees extretes de la teoria crítica de la raça. Tant Trump com Bolsonaro han declarat la guerra a la veritat utilitzant una lògica cruel, calculada i artificial que va inaugurar una era de política de postveritat sota el lema de les "f*ake news*". Freire ens revela que la veritat no és tant de sintaxi com de pedagogia, perquè l'educació consisteix a formar ments i per a això es necessiten premisses que estiguen fonamentades.

El que Freire ens ofereix és una explicació pedagògica i una teoria general de l'educació, una explicació matisada per les experiències i les lluites de la seua pròpia vida: el seu empresonament, el seu treball a Guinea Bissau, la seua feina de suport als moviments de guerrilles llatinoamericanes, el seu treball amb els professors d'Amèrica Llatina i els Estats Units, amb els quals va desenvolupar una profunda solidaritat. L'assassinat de *George Floyd,* l'auge del moviment *Black Lives Matter* i la pandèmia

mundial han tret a la palestra pública, les obscenes diferències entre rics i pobres, entre la gent blanca i la gent de color, entre els immigrants i els anomenats vertaders estatunidencs. En temps de crisi nacional, estes qüestions s'aborden amb tebiesa, però tornen a fondre's en el fosc abisme de l'oblit intencionat de la història. El que la pedagogia crítica i la teoria crítica de la raça, ens han ensenyat, és que el llegat ha de ser examinat i reexaminat per cada generació, si volem que la democràcia sobrevisca per a evitar les "circumstàncies i relacions que van fer possible que una grotesca mediocritat, exercira un paper d'heroi" (si se'm permet amprar unes paraules de Marx utilitzades per a descriure la lluita de classes a França). I difícilment, podríem esperar que es denunciara a crits la violència que els Estats Units ha provocat al llarg del temps a través de l'infame abús de la seua sagrada pretensió, de ser el defensor i protector de la llibertat. Defensat pels fervents defensors del constitucionalisme estatunidenc. No hauríem de cap manera quedar-nos de braços plegats mentre els "trumpistas" estan destruint el que queda de la democràcia estatunidenca, mitjançant la seua campanya contra la veritat i en els seus intents de sacralitzar la "Gran Mentida" que les eleccions de 2020 van ser robades a Trump. La pedagogia nord-americana, ha aconseguit posar en quarantena l'obra de Freire i allunyar-la de la revolució social basada en la filosofia de l'acció.

Just quan més necessitem a Freire, especialment pel que fa al nostre enfocament sobre l'educació per a una ciutadania crítica, revolucionària, local i global, s'estan produint intents de tornar a enterrar-ho. Acabar amb tots i cadascun dels intents de generar una ciutadania crítica, convertir en delicte l'ensenyament de la història de l'esclavitud o revelar fets històrics desfavorables per als anomenats defensors de la llibertat. Són intents encoberts de denigrar el pluralisme, de promoure la supremacia blanca i la por als immigrants i advocar per la creació d'un *"etnoestat"* cristià blanc. El governador de Florida, *Ron DeSantis*, ha presentat diversos projectes de llei a l'Assemblea Legislativa de Florida. L'objectiu d'estos projectes de llei, és introduir en el currículum escolar un desprestigi visceral del socialisme. *DeSantis,* vol que els professors condemnen el comunisme a les seues aules. Vol que els Estats Units, no es veja tacat per la seua història d'atrocitats imperialistes ni per la seua història colonial. Els projectes de llei exigeixen que les escoles K-12 impartisquen "classes de patriotisme" dins dels cursos cívics, lloant als Estats Units com a far de la llibertat. Les universitats públiques han d'impartir cursos sobre anticomunisme i promoure la ideologia conservadora de dretes, basada en valors cristians conservadors a més, l'alumnat ha d'aprovar un examen de " educació per a la democràcia" per a poder graduar-se. Tots els estudiants i professors universitaris hauran de manifestar les seues conviccions polítiques. Això em sona sospitosament a tirania ideològica. DeSantis vol sancionar a les universitats que no aplaudisquen la seua mateixa ideologia de dretes, inspirada en Trump. Assegura que està atacant a les ideologies "malignes" engendrades

 DOI 10.7203/QEC.50.27696

pel totalitarisme. Descriu al Che Guevara com un "*matón*" comunista radical. El Che Guevara va ser una figura complexa -vaig escriure un llibre sobre el Che i Paulo Freire- i per descomptat, preferiria honrar al Che que lloar als torturadors de Batista que van fugir a Miami, o a la Guàrdia Nacional de Somoza, que es va convertir en la Contra que va assassinar a professors durant la revolució sandinista i que també van fugir a Miami. Estos anomenats projectes de llei, són un atac a la raó mateixa. No és conscient DeSantis que està reflectint la ideologia totalitària què pretén denunciar? Sona com com si estiguera proclamant una declaració feixista, *jut-jawed*, des del famós balcó del *Palazzo Venezia* a la *Sala del Mappamondo* amb vista a la *Piazza*. DeSantis és un esgarrifós ressò dels anys 50. El "*McCarthismo*" està de tornada i aquí està el Partit de Trump que el porta de nou als carrers de les nostres ciutats, infestades de terror policial. Encara no hem trobat un antídot contra les reaccions socials que històricament, s'han propagat a través del nostre sistema escolar i que, d'amagat, han legitimat el racisme, l'homofòbia, la misogínia, la misantropia i el misoneisme i han engendrat, una ideologia populista autoritària i de supremacia blanca a una escala sense precedents fins ara als Estats Units. Però hem d'intentar-ho.

Per a acabar, permetent-me dir que durant anys he advocat per un patriotisme crític. La noció de patriotisme crític és fonamental per al nostre debat sobre la pedagogia crítica/revolucionària i la ciutadania mundial. Reforce esta afirmació suggerint que podem reconèixer alguns dels grans assoliments del nostre país (els Estats Units d'Amèrica) sense deixar de denunciar el terror de l'esclavitud i el genocidi de la població indígena durant la fundació del nostre país i les guerres imperialistes que hem llançat moltes vegades després de la seua fundació. Necessitem una forma diferent de conceptualitzar la pertinença i la inclusió. Necessitem d'abordar la noció de patriotisme i la seua relació amb la ciutadania i la nacionalitat. En la nostra anàlisi de la pedagogia crítica/revolucionària i la ciutadania global, hem d'imaginar un patriotisme crític, que aborde les nostres desigualtats socials i ens permeta destapar les nostres responsabilitats històriques com a nació (per exemple, colonialisme, racisme, sexisme).

Conclusió

En tots els àmbits de la vida quotidiana sota les normes de les relacions socials capitalistes, tenim formes de poder institucional, que no fomenten la igualtat. Per això necessitem una pedagogia de la crítica orientada tant local com globalment**.** Per exemple, necessitem un tipus de "educació per a la ciutadania global" basada en la "ideologia de l'amor revolucionari" en la lluita per la transformació d'estes situacions socials. En este article, anomenem a este enfocament "pedagogia crítica revolucionària de la ciutadania mundial". En esta perspectiva, el nostre discurs ha abastat qüestions educatives contemporànies i debatut el que significa educar per a una pedagogia crítica revolucionària i una ciutadania global crítica en este món cada vegada més

multicultural. La primera part aclareix com entén McLaren la pedagogia crítica revolucionària i la ciutadania global. També, s'aborda com la seua trajectòria acadèmica i vital ha conformat esta idea. Donada la necessitat d'una "teoria revolucionària" per a articular el concepte de pedagogia crítica i ciutadania mundial, la segona secció, ha explorat el vincle filosòfic entre la pedagogia crítica "revolucionària" i la ciutadania mundial. En la tercera secció s'han analitzat les pràctiques docents, concretament la relació entre l'ensenyament de la pedagogia crítica revolucionària i la ciutadania global, amb referència a l'obra de Paulo Freire i Peter McLaren. Concloem este article amb un debat sobre la millor manera de preparar als estudiants per a una ciutadania crítica i revolucionària (tant global com localment) a través de l'alfabetització crítica amb la finalitat, d'animar-los a participar en debats públics sobre qüestions socials, econòmiques i polítiques que afecten la vida quotidiana en les seues pròpies comunitats i en les veïnes[3].

[3] Este article-diàleg, recull algunes idees i conceptes desenvolupats per Peter McLaren en el seu extens conjunt d'anteriors publicacions. Vegeu la llista de Referències.

[4] La majoria de les obres de Paulo Freire i algunes de Peter McLaren han estat traduïdes al català i publicades per: Publicacions de l'Institut Paulo Freire: http://www.tienda-institutpaulofreire.com

Referències bibliogràfiques[4]

Angelis, M. de (2001), 'Marx and primitive accumulation: The continuouscharacter of capital's "enclosures"', The Commoner, 2, September, https://thecommoner.org/back-issues/issue-02-september-2001/. Accessed 10 September 2021.

Biesta, G. (2022), World-Centred Education: A View for the Present, New York: Routledge.

Bosio, E. (2017), 'Educating for global citizenship and fostering a nonkilling attitude', in J. Evans Pim and S. Herrero Rico (eds), Nonkilling Education, Honolulu, HI: Center for Global Nonkilling, pp. 59–70.

Bosio, E. (2019), 'The need for a values-based university curriculum', University World News, 28 September, https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190924152043 57. Accessed 10 September 2021.

Bosio, E. (2020), 'Towards an ethical global citizenship education curriculum framework in the modern university', in D. Bourn (ed.), Bloomsbury Handbook for Global Education and Learning, London: Bloomsbury, pp. 187–206, https://doi.org/10.5040/9781350108769.0025. Accessed 10 September 2021.

Bosio, E. (ed.) (2021a), Conversations on Global Citizenship Education: Perspectives on Research, Teaching, and Learning in Higher Education, New York: Routledge,https://www.routledge.com/Conversations-on-Global-Citizenship-Education-Perspectives-on-Research/Bosio/p/book/9780367365448.Accessed 10 September 2021.

Bosio, E. (2021b), 'Global citizenship education as a meta-critical pedagogy: Concluding reflections', in E. Bosio (ed.), Conversations on Global Citizenship Education: Perspectives on Research, Teaching, and Learning in Higher Education, New York: Routledge, pp. 185–90, https://www.taylorfrancis.

com/books/conversations-global-citizenship-education-emiliano-bosio/e/10.4324/9780429346897?refId=66e4ccd9-1189-43c3-bef9-00be7598d0cd. Accessed 10 September 2021.

Bosio, E. (2021c), 'Conversations with educators on global citizenship education: In the pursuit of social justice', in E. Bosio (ed.), Conversations on Global Citizenship Education: Perspectives on Research, Teaching, and Learning in Higher Education, New York: Routledge, pp. xx–xxiv, https://www.routledge. com/Conversations-on-Global-Citizenship-Education-Perspectives-on Research/Bosio/p/book/9780367365448. Accessed 10 September 2021.

Bosio, E. (2021d), 'Global human resources or critical global citizens? Aninquiry into the perspectives of Japanese university educators on global citizenship education', Prospects, https://doi.org/10.1007/s11125-021-09566-6. Accessed 10 September 2021.

Bosio, E. and Schattle, H. (2021), 'Ethical global citizenship education: From neoliberalism to a values-based pedagogy', Prospects, https://link.springer. com/article/10.1007/s11125-021-09571-9. Accessed 3 May 2022.

Bosio, E. and Torres, C. A. (2019), 'Global citizenship education: An educational theory of the common good? A conversation with Carlos Alberto Torres', Policy Futures in Education, 17:6, pp. 745–60, https://doi.org/10.1177/1478210319825517. Accessed 10 September 2021.

Collini, S. (2017), Speaking of Universities, London: Verso.

Freire, P. (1978), Pedagogy in Process: The Letters to Guinea Bissau, New York: Continuum.

Freire, P. (1984), 'Education, liberation and the church', Religious Education, 79:4, pp. 524–45, https://doi.org/10.1080/0034408400790405. Accessed 10 September 2021.

Freire, P. (1995), 'Preface', in P. McLaren (ed.), Critical Pedagogy and Predatory Culture, London: Routledge, pp. ix–xi.

Giroux, H. A. and Bosio, E. (2021), 'Critical pedagogy and global citizenship education', in E. Bosio (ed.), Conversations on Global Citizenship Education: Perspectives on Research, Teaching, and Learning in Higher Education, New York: Routledge, pp. 1–10.

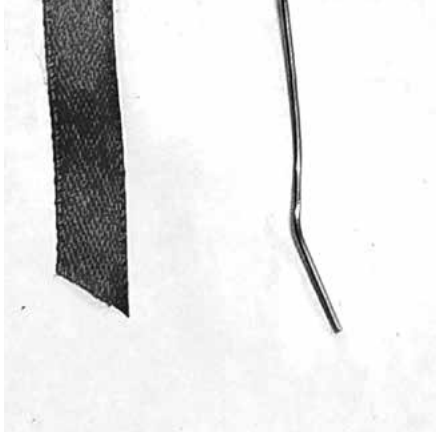
McLaren, P. (2000), Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution, New York: Rowman and Littlefield.

McLaren, P. (2015), Life in Schools: An Introduction of Critical Pedagogy in the Foundations of Education, Boston, MA: Allyn and Bacon.

McLaren, P. (2016), Pedagogy of Insurrection: From Resurrection Revolution, New York: Peter Lang.

McLaren, P. (2019), Breaking Free: The Life and Times of Peter McLaren, Radical Educator, Gorham, ME: Myers Education Press.

McLaren, P. and Jandrić, P. (2020), Postdigital Dialogues on Critical Pedagogy, Liberation Theology and Information Technology, London: Bloomsbury.
Rikowski, G. (2001), 'After the manuscript broke off: Thoughts on Marx, social class, and education', British Sociological Association Education Study Group Meeting, King's College London, 23 June.
Stetsenko, A. (2002), 'Vygotsky's cultural-historical activity theory: Collaborative practice and knowledge construction process', in D. Robbins and A. Stetsenko (eds), Vygotsky's Psychology: Voices from the Past and Present, New York: Nova Science Press, pp. 174–79.
Thompson, J. B. (1990), Ideology and Modern Culture, Stanford, CA: Stanford University Press.
Torres, C. A. and Bosio, E. (2020a), 'Global citizenship education at the cros-sroads: Globalization, global commons, common good, and critical consciousness', Prospects, 48, pp. 99–113, https://doi.org/10.1007/s11125-019-09458-w. Accessed 10 September 2021.
Torres, C. A. and Bosio, E. (2020b), 'Critical reflections on the notion of global citizenship education: A dialogue with Carlos Alberto Torres in relation to higher education in the United States', Encyclopaideia, 24:56, pp. 107–17, https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/10742. Accessed 10 September 2021.
Veugelers, W. and Bosio, E. (2021), 'Linking moral and social-political perspectives in global citizenship education: A conversation with Wiel Veugelers', Prospects, https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-021-09576-4. Accessed 3 May 2022.



Mai he fet surf però, m'encanta com a metàfora per a l'educació permanent (i la vida)

Loris Viviani, IPFE

☆

"[...] no m'interessa ordenar el caos,
el que vull és fer-lo florir [...]"
José Eduardo Agualusa

Com si fora una introducció

No ho nego, m'està costant 'tela' asseure'm davant de la pantalla per escriure aquest text. Quan vaig acceptar explicar les meues experiències a l'educació permanent, popular, etc. el vaig veure com una glopada d'aire fresc. Per fi, vaig pensar, sempre buscant secrets en allò instituït per aconseguir colar alguna goteta d'educació permanent que tinga un mínim de sentit i coherència i al final, quina alegria, poder deixar que els pensaments flueixen, d'una manera una mica més lliure, i que desemboquen en això que teniu entre les mans.

Però no, em costa deixar anar les regnes i el que entorpeix els dits i enreda els pensaments no és que siga la manca d'idees. No, el que resulta molest, són (entre altres coses), d'una banda, l'embolic de plecs i replegaments contradictoris que implica intentar portar a la pràctica una versió de l'educació permanent que no siga una versió edulcorada i, de l'altra, a priori i a posteriori, els dubtes. I els dubtes es refereixen exactament a les contradiccions que brollen com a zitzània dopada per tot arreu, quan es tracta de portar l'educació permanent a la

pràctica en la contemporaneïtat, un ambient de vegades subtilment, i d'altres descaradament, hostil.

Així que, experiències deu haver segur, encara que siguin a un nivell una mica més *'meta'*...

Ja m'estaré enredant?

No és que el tema siga complicat en sí, és tan simple que podria resultar còmic si no fos tràgic[1], però si (molt) complex. A més, em temo que siga impossible resoldre el garbuix per complet. Com heu llegit a la primera nota a peu de pàgina, l'abordatge de les contradiccions s'assembla molt al passejar sobre ous (en tots els sentits, i perdoneu la vulgaritat de similitud). Furgar en les contradiccions, encara que siguen d'un mateix i intentar posar-les amb vista a l'estil 'top manta', mai és una tasca bonica. Sobretot, perquè és inevitable reconèixer-s'hi i, mecanismes *freudians* pel mig, és comprensible que s'aixeque l'arsenal de barreres defensives corresponents. En la neoliberalitat (o com s'anomene ara mateix el lamentable sistema que fueteja, macro-meso-micro, el planeta), els malabarismes funcionals al manteniment de la nostra mirada al mirall cada matí, són cosa de cada una. I, encara que siga fonamental en l'educació permanent, la construcció d'objectivitat a través del diàleg de les subjectivitats (per dir-ho amb paraules de Gelpi) no abraça tots els nivells del seu univers. Això també podria ser matèria d'anàlisi: una *praxi* que es defineix per la coherència *intrínseca* de la seua metodologia hauria de qüestionar constantment la seua coherència *extrínseca*. Ja que no són dimensions impermeables. Però, vistos els temps adversos, puga que això tinga una dosi de masoquisme excessiu i que cadascú s'apanye amb les seues contradiccions com puga. I això podria portar a obrir una altra porta... i l'abordatge de l'encadenament de les contradiccions s'entreveu complex, infinit i una mica... depriment?

Però seria correcte/coherent deixar-ho tot sota la catifa?

És complex, com a mínim, ser educador/a permanent en temps on aquesta fase del capitalisme ho impregna tot. Parafrasejant la pel·lícula *Jojo Rabbit*, de Taika Waititi, "no són bons temps per ser coherent". I s'obre una altra porta: és possible hui/aquí ser-ho? Costat còmic: podria assemblar-se al '*made in...*', quin seria el percentatge mínim de *praxi* critico-radical necessària perquè un procés educatiu podria ser definit permanent? Podria ser definida com a educació permanent un procés que no ho sigui al 100%? Somriures i/o llàgrimes... riure per no plorar... es fa el que es pot amb el que es té... depèn de moltes coses... és clar, i tampoc furgar-hi és molt bonic. Ja que, com se sol dir en el meu dialecte *"quan la merda la munta al scagn, o la spüzza o la fa dagn"*[2].

Potser també que aquest maleït costum meu de furgar en allò tèrbol siga una deformació 'professional'. Part del meu passat de recerca (ni bo ni dolent –o això espere

[1] La tragèdia és, òbviament, subjectiva, pugues que, per a altres subjectivitats, la realitat no siga tan tràgica. Tot i això, però, aquesta diferència de percepcions podria (hauria de) portar-nos a l'anàlisi dels nuclis potencialment tràgics i de les raons subjacents a la seua diferent percepció. I això ens portaria, lamentablement per a algunes i afortunadament per a altres, a l'abordatge de la galàxia d'elefants que pasturen a l'habitació...

[2] Quan la merda arriba al sifó, o fa pudor o fa desastres. Traducció de l'autor.

 DOI 10.7203/QEC.50.27688

jo– més aviat meteòric) ha tingut com a punt central "buscar contradiccions" en projectes "educatius permanents" en contextos que són tot al contrari. Així que, parlant més o menys directament de *Lord Voldemord* (les contradiccions), intentaré posar una mica d'ordre perquè siga possible, si més no, abordar aquesta molesta complexitat. La intenció és que el text no semble a, demanant perdó a Goethe, *els patiments de les educadores permanents*[3] *al fangar del mercat de les competències*. Sinó que el plantejament assumeix el que deia Antonio Gramsci: "el pessimisme de la intel·ligència, l'optimisme de la voluntat".

[3] Crec que podria ser possible establir un axioma: hui/ací, tot és mercat i, si ets educador/a permanent, no pots no emportar-te la càrrega de patiments. I si els educadors no tenen patiments, no són permanents.

Esbudellant (de manera grollera) la matrioska de contextos que acullen els processos de l'educació permanent. Per al mercat som com el porc, no llença res, és un golafre i el que no el mata ho engreixa 1

Tot és mercat. El mercat ho permeabilitza tot. Els marges, antany arcàdia de l'educació permanent, no existeixen en aquest món. O com deia Marina Garcés, a la seua tesi doctoral, tot el que és possible, en aquest sistema, es torna presó (tornaré sobre aquest tema). Tot, material i immaterial, és susceptible de venda i compra. Tot és tan mercat que també els processos de compra i venda són susceptibles de compra i venda. Si alguna cosa, encara que siga hipotèticament, podria existir, físicament o no, es pot vendre i comprar. Es poden comprar i vendre els desitjos que encara no sabem que tindrem. En aquest precís moment s'estan venent i comprant coses que ni sabem que existeixen i que, sabent-ho, no arribaríem mai a imaginar que es pogues-sin vendre i comprar.

En aquesta situació, l'educació... perdoneu, la formació... perdoneu, l'aprenentatge... perdoneu, les competències... perdoneu, aquestes coses (o l'absència d'aquestes) que ens, agents, clients... aporten al mercat perquè, d'una forma o altra, el mercat les puga comprar i vendre, juga un paper fonamental (per i per al mercat, essencialment). De fet, és l'espai/temps (i que siga formal-no formal-informal, per al mercat, poc importa) on les persones acudeixen o estiguen obligades a acudir, pagant (elles o altres entitats) per un producte (o siga consumidors), que és, alhora: mercat i preparat per/per al mercat, ja siga sota les formes de: productors (cada vegada menys), consumidors (cada vegada més) o producte (encara més).

Intermezzo/intermedi. Hi ha un llogaret poblat per irreductibles gals que resisteix, encara i com sempre, a l'invasor?

Bé... hi ha diverses teories sobre això. L'organització (singular) dels nostres mons (plural) és com un sistema operatiu que, instal·lat al *hard disk* d'un ordinador, ho peta tot i ja és molt complicat (el seu objectiu és que siga impossible) instal·lar un altre sistema operatiu. Una altra manera de dir que és molt, però molt difícil (una mica d'optimisme) estar fora del mercat.

M'explico: el mercat i els seus agents són uns cabrons, però no tenen una mica de ximples, saben molt bé (o potser no ho sàpiguen i siguen només funcionals) que el que ofereixen com a 'competència' és funcional al mercat. Però quan alguna cosa funcional a allò 'humà' passa les malles dels filtres, el mercat, molt sovint, treu profit... és com si anares a fer una passejada al bosc i trobares bolets. Què fas, encara que siga un efecte col·lateral no desitjat, les deixes?

Tinc una metàfora gastronòmica. És com si el mercat fos un restaurant d'una cadena, no cutre a l'estil menjar ràpid, sinó que aparenta el contrari, i també els agents, la jerarquia de la cuina. A la cadena regeix l'absurda directiva de no utilitzar la ceba per a la preparació dels plats (si no us agrada la ceba podeu canviar pel que us vinga de gust)[4]. Ara, ha arribat, per a la temporada d'estiu, una persona com a peó de cuina que, coneixent l'absurditat de l'exclusió de la ceba, es proposa de reintegrar-la com es mereix. I els plats refloreixen i els clients espeteguen la llengua i demanen el bis i a la cadena li sembla bé, però segueix sense comprar cebes i desapareixen els ganivets cebollers i... És un efecte secundari, si es dona: bé, sinó és igual, no va a canviar la configuració de la funcionalitat al mercat.

Esbudellant (de manera grollera) la matrioska de contextos que acullen els processos de l'educació permanent. Per al mercat som com el porc, no llença res, és un golafre i el que no el mata ho engreixa 2

Acabe de trobar, al llibre *Terra cremada*, una definició de l'organització dels nostres mons que aclareix l'organització de l'ensinistrament al mercat:

> *"l'únic horitzó d'expectatives tolerables és aquell que confirma i estén els imperatius del present, en què allò imprevist i allò imprevisible siguen minimitzats o eliminats [...] no [és possible] concebre la història com a expressió de creativitat i espontaneïtat [...] el fet innegable del canvi s'imposa com una catàstrofe"* [5].

Llevat que el "canvi" sigui funcional al mercat. En altres paraules: la mort de tota pedagogia (menys una: aquella que roda al voltant dels objectius i de les competències), el triomf de les didàctiques. I, és clar, una altra, contradicció: paradoxalment, o evidentment, el canvi, només pot ser previsible, pot donar-se en allò sembrat. Se'l pot anomenar canvi, doncs? En un moment sociohistòric on la incertesa, i la por a la incertesa, produeix tants monstres, quantes màquines per pal·liar amb aquesta, la prioritat del 'control' de l'organització sobre els processos (ja que són susceptibles de compra i venda) impedeix crear processos d'aprenentatge reals i veritables, o siga que tinguen l'accent sobre les persones involucrades i el mètode i no siguen orientats a l'objectiu.

Totes les dimensions del subsistema formatiu són iguals? És clar que no, evidentment cadascuna té les seues peculiaritats i característiques. Sempre de forma grolle-

[4] No és un cas que siga la ceba i no, per exemple, el julivert empolvorat al final. La ceba és substancial, o sinònim de civilització (la bona. La civilització, no la ceba, és clar), com diu el meu cosí, no un ingredient essencialment estètic. Però, com es pot cuinar sense ceba, direu vosaltres? A això vaig...

[5] Crary, Jonathan (2023) *Terra Bruciata*, pag. 66-67. Traducció de l'autor.

 DOI 10.7203/QEC.50.27688

ra, és possible identificar dues dimensions d'aquest mercat: l'obligatòria-obligatòria i la no-obligatòria/obligatòria (els dos trams del procés que va del bressol a la tomba). La primera fa referència a l'ensenyament obligatori, primari i secundari, i la segona a totes les altres. Evidentment el que és preescolar es diferencia de la universitat i de la formació vocacional, encara que tinguen en comú el seu caràcter privat o 'públic de dret privat', de fet, són agències de mercat a percentatges variats.

L'escolaritat obligatòria és diferent, se la podria descriure com un Frankestein-Biomecanoide-Zombie[6] d'herència liberal que es fon i es desplaça com les glaceres mentre és assetjat pels mercats del capitalisme actual. L'aguait crec que es deu, principalment, a dos factors. El primer, el gruix de l'ensenyament primari i secundari és de l'Estat (i, encara que existeixi el privat, l'Estat manté un pes considerable al monopoli de la certificació) i, aleshores, és com un jaciment de petroli a l'abast de la mà. I no hi ha res com això per excitar els mercats. El segon, els mercats senten que el producte de l'ensenyament obligatori, els alumnes, haurien de tenir característiques que siguen més funcionals a les seues exigències. O pot ser que aquesta siga una mentida, ja que el mercat és l'ens educatiu més potent[7], i només es vulga quedar amb l'últim sector de l'ensenyament fora de les seues mans.

A la meua manera de veure tots dos sectors tenen una característica fonamental en comú. A la pel·lícula *El fill de la núvia*, el cuiner del restaurant de Darín està obligat, per la situació econòmica desastrosa de l'Argentina de 2001, a cuinar el *tiramisú* sense *mascarpone*. Ara, es pot intentar i que isca una cosa tan rica com per llepar-se els dits, però serà una altra cosa, no *tiramisú*.

Aquesta em sembla la característica fonamental de l'ensenyament (i de la vida) sota el règim del capitalisme actual: et demane/et done una cosa, però les condicions efectives que t'ofereix per fer-la/viure-la, impedeixen, de fet, que la faces /visques, encara que, després, t'impose mantenir les aparences. I, de passada, que faces servir la meitat del temps útil redactant el que hauries d'haver fet en lloc d'omplir aquests papers, però aquesta és una altra història que, a més, Mark Fisher relata molt millor del que jo podria fer mai a *Realisme capitalista*, Caixa Negra Editora, 2016.

I anem col·leccionant contradiccions. Vivim una realitat (i no només a l'ensenyament) que està tan plena de contradiccions que no s'aprecia on acaba una i comença l'altra, sense parlar dels malabarismes que toca fer per mantenir viva la il·lusió (en, almenys, dos sentits), encara que aparentem el contrari[8].

Però ací estem...

Ara, com deia Gramsci (entre altres, també la Pizarnik i el Federico Lupi al principi de *Lugares Comunes*, a la seua última classe), la lucidesa en l'anàlisi de la *matrioska* de contextos adquireix, per a mi, una importància fonamental. Conèixer els mit-

[6] I, veient la digitalització de l'adquisició de competències, cada vegada menys bio- i més -mecanoide.

[7] Tot i que aquesta situació estiga creant una sèrie de panorames inèdits. El mercat produeix consumidors, les característiques dels quals són molt diferents de les que ell mateix necessitaria per als treballadors. En aquest sentit es crea un joc d'acusació curiós entre el mercat i l'escola obligatòria: el mercat acusa l'escola de no preparar les persones per ser treballadors per/per al mercat, quan és ell mateix el principal responsable i impulsor dels trets 'no funcionals' a la feina, però sí, ideals per al consum. Però això no es pot dir, qui som nosaltres (perdoneu el plural *maestatis*) per qüestionar el model. Onzè manament: mai referir-se críticament al model/paradigma en el mercat de les competències, les conseqüències solen ser devastadores: rarefacció de l'aire, baixada de la temperatura, sorolls abans imperceptibles es tornen eixordadors, mirades cristal·litzades i, després d'uns segons molt molt incòmodes, tot torna a començar com si res. No, exactament, totes et miren com dient: "agraeix que aquí no hi ha *fatwa* o excomunió". Però estàs marcat.

[8] Nota literària para bussejar aquest punt i treure el cap a l'abisme: Frédéric Lordon, 'La condición anárquica', Adriana Hidalgo Editores, molt recomanable.

jans i 'definir les enemigues' (com deia Michael Newman) [9] em sembla imprescindible, encara que 'el pessimisme de la intel·ligència' puga arribar a ser, i arriba a ser-ho, molt pèssim, ja que és en 'l'optimisme de la voluntat' (que adquireix sentit perquè és conseqüència del pessimisme de la intel·ligència) on, al final, es donen els jocs. Però cal que tots dos s'encadenen, que l'optimisme florisca des del pessimisme que brolla d'una anàlisi real i realista, perquè el procés de la *praxi* sigui coherent, ja que la coherència interna-externa ho és tot en els processos d'educació permanent.

D'acord, se'm podria dir, acceptem, almenys hipotèticament tot el que has escrit fins aquí. Però, de què/quines coherència(es) estàs parlant? L'única *"""veritable"""*, la del mètode i d'allò que és humà.

Una brúixola

Si no m'equivoque, el que fa una brúixola són dues coses: un nord i un rumb. I aquestes són molt importants per a l'educació permanent, sobretot en l'actualment mercantil on regna l'absurditat, la lògica il·lògica, les aparences exponencials i la farsa.

Un exemple, tret de *Terra cremada* de Crary, que es refereix a la indústria *User Experiencie Design*, el disseny d'experiències per als usuaris de pàgines web:

> *"En la realització dels mòduls per a compilació de les declaracions fiscals i per a les pàgines web de les finances personals, nosaltres intentem crear connexions emotives. Si crees una experiència que et connecta amb un usuari a un nivell emocional llavors has tingut èxit [...] un involucrament humà més profund [...] Coneixent el que volen els nostres clients abans que ells, comprenent els matisos del to, dels sentiments i de les condicions ambientals, podem involucrar els consumidors a un nivell humà i oferir-los l'experiència correcta en el moment adequat per inspirar per a tota la vida la defensa del nostre producte" (p. 112).*

El caràcter emocional del que és humà ha estat bandejat de tots els mercats llevat que aquest no siga funcional als processos de compra/venda, també en el de les competències[10]. I això per què allò humà per allò humà entorpeix els processos de compra/venda, perquè allò humà per allò humà és, per al mercat: ineficaç–ineficient–recontracaríssim perquè és gratis: és un mitjà/fi en si mateix i és *vertader*. No per res han escrit el que han escrit des de la Federici fins a l'Hernando sobre el paper de la cura (femení i no remunerat) en la història del capitalisme.

El concepte de 'vertader' adquireix actualment, i sobretot en l'actualitat educativa i encara més en certes edats/contextos, un valor extremadament important. En primer lloc, per la multiplicació de realitats virtuals (a través de dispositius digitals o humans digitalitzats) que són aparença. En segon lloc, pel seu alt grau d'imperfecció:

[9] https://infed.org/mobi/defining-the-enemy-adult-education-in-social-action/

[10] A més, a aquest nivell, podria resultar interessant aquesta contribució de Crary: *"El fracàs de Dewey ha estat la incapacitat de veure la incompatibilitat entre el potencial creatiu de l'experiència social i el funcionalisme avorrit de les institucions"* (2022, p. 113). Els processos instituents (en una perspectiva Castoriadis), i l'educació permanent no pot no ser instituent, en contextos instituïts, com ho solen ser les institucions, tenen problemes de fluïdesa. És com passa amb la diferència entre un riu i un canal: sempre és aigua que flueix, però a un en diem riu i a l'altre no. Bé, jo crec que els processos educatius permanents son rius. Hi podria haver matisos? És clar, com passa a la natura, quants rius rius queden, des del vessant a la desembocadura, a Europa? Per exemple: https://www.eldiario.es/ballenablanca/biodiversidad/ultimos-rios-salvajes-europa-libra-destruccion-convertido-parque-nacional_1_10440685.html

 DOI 10.7203/QEC.50.27688

ningú no és professional/expert en això, per la necessitat de ser dos o més éssers humans que han de construir un terreny comú per a allò humà puga trobar-se i desenvolupar-se. En tercer lloc, per què no té cap altre fi que no siga el benestar de la petita/gran humanitat que es dona en aquell espai/temps. A quart i darrer (decisió arbitrària) perquè *"l'aspiració a una calor que no siga esforçada i a l'espontaneïtat en la relació amb els altres [...] Qualsevol que siga la forma que assumeix a cada una, l'exigència sentimental d'associar-se amb els altres, de donar i rebre en les relacions afectives amb els altres és una de les condicions bàsiques de 'l'existència humana' "*[11].

En el cas de l'educació permanent, nord i rumb són, esforçant una mica la metàfora, com el *yin* i el *yan*[12], complementaris, es van construint junts: el medi és la fi i la fi és on arriba a la praxi coherent del medi. L'educació permanent és un procés profundament humà (en cas contrari seria una altra cosa) i el que és humà és la seua mesura fonamental: 'cal tornar a l'ésser humà' com va dir João Francisco de Souza en un seminari a Sevilla cap al 2006. La tornada a la humanitat (i no només en educació) significa tornar a posar al centre dels processos totes aquelles característiques vitals, relacionals, temporals, espacials que el mercat rebutja perquè entorpeixen les dinàmiques de compravenda. Aquestes són les components corporals de la humanitat, en contraposició a la racionalitat del mercat; totes aquelles característiques que des de com a mínim 5 o 6 segles (per posar-hi una data) el mercat/racional ha intentat esborrar o, quan això no és possible, estigmatitzar. I apostar per això, per allò vertader, per allò desterrat del que és humà, sobretot amb/a les parts desterrades, en els processos educatius té un valor i un potencial inestimable. Sobretot, en contextos marginals i resistents al *mainstream*. Bé, l'elecció i l'assumpció d'aquesta perspectiva comporta també totes les conseqüències d'apostar per l'escala biològica petita on allò *industrial/digital* marca el ritme. I aquí entren en joc les tones de 'voluntat' *gramsciana*.

L'elefant en l'habitació

Des que vaig triar embrutar-me les mans a l'educació, triant el paradigma crític-radical com a estrella polar, he viscut sobre la meua pell, més malament que bé (i podria ser d'una altra manera?), els compromisos i les contradiccions de 'l'estar tàcticament dins i estratègicament fora' de les institucions, "*in and against the State*". Com vaig anticipar, tinc com la sensació, mentida, no és una sensació, crec que és un fet que l'anàlisi de la coherència extrínseca dels processos de l'educació permanent (que no pot no tenir repercussions a la intrínseca) siga un tema força tabú. I puc entendre les raons i se també que és una qüestió que és impossible resoldre, no hi ha recepta, només hi ha subjectivitats. Però, alhora, el *pessimisme gramscià* i la deformació professional, mantenen oberta aquesta 'ferida'.

[11] Elias, Norbert (1990) *La società degli individui*, p. 229-233 (traducció de l'autor). No puc no remetre al treball de Josep Maria Esquirol en la trilogia de la proximitat (La resistència intima, La penúltima bondat i Humà, més humà, tots publicats en l'editorial Quaderns Crema).

[12] Tenen tantes coses en comú l'educació permanent i el taoisme... i el taoisme pot ajudar molt a les educador@s permanents en la contemporaneïtat.

Ken Loach va dir, fa molt al Festival de Locarno, que hi ha una dita a Anglaterra que, traduït, afirma més o menys: *si menges amb el diable, compte, has de tenir una cullereta molt, però molt, llarga*. Alhora, no puc evitar de pensar en la famosa frase d'Audre Lorde: *"Les eines de l'amo no desmuntaran mai la casa de l'amo"*. Així que la ferida segueix i seguirà oberta i, encara que fot molt, no crec que hi haja una altra opció.

TAZ: zona temporalment autònoma

L'article ho vaig escriure, després d'una trobada peculiar, que l'única condició possible de l'educació permanent, a l'interior del sistema educatiu, és aquella del partisà/guerriller. La dimensió més evident és la de la utilització de l'espai, el seu ús per les accions de la guerrilla és radicalment diferent del que fa l'exèrcit regular. Menys evident és la dimensió del temps, sobretot quan l'acció demora en un espai hostil, sobretot quan és formal.

En els darrers 5 anys, després d'haver treballat a les educacions no obligatòries, vaig fer una experiència en l'ensenyament obligatori a secundària i, com no podia ser d'una altra manera, vaig entrar i vaig romandre, excloent alguna incursió terra endins, als marges. Vaig ocupar-me de casos difícils, diferenciació curricular[13], suport pedagògic, un projecte opcional fora de l'horari lectiu i, en una ocasió, vaig exercir de professor de classe, sense tenir cap altra funció que aquesta. Totes aquestes posicions prescindien de la tasca avaluativa, menys la DC però aquesta era no només anècdota, sinó que podia ser utilitzada en sentit positiu: per subratllar-ne l'arbitrarietat i per enfocar la seua inutilitat per al procés educatiu, l'important és el procés educatiu, no l'avaluació o el poder xantatgista. Aquesta situació desestabilitza els alumnes ja que la funció principal del professorat, la que permet avançar en el recorregut, és l'avaluació. Això dona lloc a una discrepància que obre un ventall de possibilitats fèrtils[14] i que posa en primer pla la relació (ja que sense relació no hi ha educació), les vivències de les persones involucrades, el context educatiu formal hostil que acull la relació i els papers que aquest atorga a les persones involucrades què, però són irreductibles a aquests.

No crec que calga lletrejar les complicacions/contradiccions que es poden donar des d'ací. Només vull subratllar com en aquestes condicions, adjuntant les altres dimensions de la multidimensionalitat humana i les característiques (in)humanes de la contemporaneïtat, les necessitats vitals i relacionals de les xiques s'apropien de tot. No vull dir que no haja estat possible projectar-se més enllà del que és relacional i que la construcció d'un terreny comú en allò relacional no siga un procés educatiu, sinó que, sovint, la sensació ha estat que les condicions per poder començar un recorregut més formatiu i d'aprenentatge es donaven al final de l'escola. Allò que, almenys en part, hauria de ser un requisit, es tornava en resultat (que no objectiu).

[13] Des d'ara DC. Aquest és un rol particular: a l'interior d'un espai fixe hi van arribant, fonamentalment, les alumnes que no encaixen per totes les raons possibles. Es tracta llavors de diferenciar el currículum, cosa que dona, si un vol amplis marges de maniobra i que, almenys en part, depenen de l'obertura de la direcció del centre.

[14] Com indica François Ullien (2028) *L'indentità culturale non esiste*, Einaudi.

 DOI 10.7203/QEC.50.27688

I això pel que es refereix a 'portes endins', o siga el treball amb els alumnes en singular i en grup. Des d'aquest punt de vista, la declinació dels principis de l'educació permanent a l'interior de l'educació formal a la secundària ha estat tan increïble com trista ja que posa en evidència les mancances humanes i relacionals extremes de l'escola. 'Portes afora' el discurs és un altre, és el mateix de l'exemple del restaurant de la cadena. Encara que ocupes posicions marginals (l'espai), el 'sistema' té a través del temps un poder de coaptació, d'homologació, d'institucionalització, al final, que encén un procés de creació exponencial de contradiccions, que contamina i acaba dessalmant la 'zona alliberada' [15].

La convergència, entre altres, de Marina Garcés a les conclusions de la seva *A les presons del possible* i de l'obra de Hakim Bey, sobretot a *TAZ, zona autònoma temporal*[16] apunten a la correlació necessària dels factors espacials i temporals, i en la seua marginalitat i temporalitat, per a què l'acció, i conseqüent experiència, siga el més possible coherent i *vertadera*[17]. Perquè només d'aquesta manera es pot diferenciar de les infinites experiències malmeses, de compra i venda, que el mercat intenta colar-nos 24 hores/7 dies. Les característiques de l'acció educativa permanent s'assemblen molt al *modus operandi* de Robert De Niro, lampista a la pel·lícula *Brazil* de Terry Gilliam. Les conseqüències de sortir de la marginalitat (que no ha de tenir una connotació negativa, al revés...) i d'una temporalitat que preserva de la contaminació, són les mateixes que troba el personatge de la pel·lícula.

Conseqüentment, a l'educació permanent això comporta l'assumpció d'una condició amb trets molt específics, així que, parafrasejant Bruce Lee[18], bona sort i... *siguen surfers, les meues amigues...*

[15] Res de nou sota el sol, d'altra banda...

[16] Garcés, Marina (2002) *En las prisiones de lo posible*. Bellaterra; H. Bey (2014) TAZ, Zona Autònoma Temporal, Enclave de Libros.

[17] En els primers tres sentits que la RAE dona a la paraula 'veritat'.

[18] https://www.youtube.com/watch?v=iP910523cm4

Paulo Freire i la tradició d'educació popular vinculada amb l'extensió universitària

Oscar Jara Holliday
Traducció: Rosa Navarro Piquer

És ja un tòpic identificar l'Educació Popular com una de les importants tradicions del pensament i l'acció crítiques pròpies de la nostra regió llatinoamericana i del Carib. Cada vegada més present en els estudis sobre concepcions pedagògiques i polítiques educatives, ha transcendit a ser objecte de reflexió, intercanvi i debat en altres camps de les ciències socials i en el quefer acadèmic, precisament pels seus vincles estrets amb els processos socials i polítics que duen a terme múltiples moviments i organitzacions populars en tots els racons de la nostra regió.

Identificada originalment com una modalitat educativa restringida a programes no formals i bàsics d'educació de persones adultes, hui se la pot situar en els camps més diversos que van des de la major informalitat, fins a ser part d'una política pública oficial. Aquestes pràctiques, caracteritzades per la seua intencionalitat transformadora, tenen antecedents a la nostra regió que es remunten al segle XIX (Puigross, A. 1984; Streck, D. 2010; Mejía MR. 2020), però es desenvolupen amb particular força a partir de la dècada dels setanta del segle passat – principalment per la influència del pensament de Paulo Freire- (Torres, RM 1988) tenint el seu període de major expansió en la dècada dels huitanta, a causa de l'articulació entre processos educatius impulsats per organismes no governamentals i els processos de canvi social (processos d'organització, lluita, mobilització, participació, incidència i defensa d'identitat i drets, entre altres) així com pels seus vincles amb els debats i propostes teòriques i ideològiques del període. (Brandão, CR. 1987; Rezende V. 2003; Osorio, J. 2004; Torres, A. 2012; Jara, O. 2018).

Afirmant-se en el seu caràcter de moviment, en constant procés de recreació i expansió, durant aquestes primeres dècades del segle XXI han sorgit, a més, noves modalitats d'educació popular, que s'han incorporat a camps com la docència i investigació universitària, el debat acadèmic, projectes d'organismes de cooperació internacional o les dinàmiques de nous i inèdits moviments socials, polítics i culturals. (Paludo, 2001; Korol, C. 2004; Elizalde i Ampudia 2008; Goldar, MR. 2009; Mejía MR. 2011; Vasconcelos i Cruz 2011; Streck et al. 2013; Suárez et al. 2015; Pinheiro, L. 2015; CEAAL, 2015; Guelman et al. 2018; Lázaro et al. 2019)

En definitiva, quan parlem d'una *Educació Popular*, estem parlant d'un fenomen històric sociocultural arrelat en la dinàmica dels moviments socials, polítics i culturals llatinoamericans i del Carib. Però també estem parlant d'una *concepció educativa* en permanent recreació i, encara que no posseeix un cos categorial sistematitzat en tots els seus extrems, podem afirmar que com a corrent pedagògic apunta a la construcció d'un nou paradigma educacional, que confronta els models d'educació autoritaris, reproductivistes, predominantment escolaritzats i que dissocien la teoria de la pràctica. Se sustenta principalment en una filosofia de la praxi

DOI 10.7203/QEC.50.27670

educativa entesa com a procés polític-pedagògic emancipador (Freire, P. 1970; Pinte, J.B. 1976; Puigróss, A. 1994; Núñez, C. 1985;) centrat en l'ésser humà com a subjecte històric creador i transformador que es construeix socialment en les relacions amb els altres éssers humans i amb el món.

L'*Educació Popular* se sustenta en principis eticopolítics que aposten per la construcció de relacions de poder equitatives i justes en els diferents àmbits de la vida i en una pedagogia crítica creativa i participativa, que busca el desenvolupament ple de totes les capacitats humanes: cognitives, psicomotores, emocionals i de valors. El "popular" (Gallardo, H. 2006) en el seu sentit *social* es refereix a tots aquells sectors que pateixen algun nivell d'asimetria a causa de relacions de dominació, d'opressió, de discriminació, d'explotació, de inequitat i d'exclusió. En el seu sentit polític, fa referència a processos que busquen superar aquestes asimetries. Vist positivament, és tot procés que busca construir relacions equitatives, justes, democràtiques, respectuoses de la diversitat i defensores de la igualtat de drets per a totes les persones al llarg de tota la vida.

Els processos d'educació popular estan també produint aportacions innovadores i significatives per a repensar l'educació davant els inèdits desafiaments contemporanis (CEAAL, 2020a, 2020b, 2021), enriquint els debats i propostes sobre la qualitat de l'educació i el dret a l'educació i a l'aprenentatge al llarg de tota la vida, perquè ens permeten repensar en clau democràtica els sistemes i polítiques educatives, pensant en altres possibilitats amb altres característiques i una altra lògica, inspirant innovacions estructurals i pedagògiques, així com ajudant a replantejar els processos de formació docent, igual que les estratègies i mètodes de construcció de coneixements i de generació de capacitats d'aprenentatge.

Els principals trets d'una Educació Popular (Jara, O. 2018), es podrien resumir en:

- EP com a processos eticopolític-pedagògics emancipadors, crítics i amb intencionalitat transformadora de les condicions que produeixen les asimetries i injustícies en relació amb qualsevol dels àmbits de les relacions humanes: socials, econòmiques, polítiques, culturals, ideològiques, de gènere, d'edat i ètniques.
- EP com a processos sempre contextualitzats històricament i que responen a situacions i necessitats concretes i a les característiques pròpies de les persones que participen com a subjectes actius, protagonistes d'aquests processos.
- EP com a processos teoricopràctics intencionats, sistemàtics, participatius, dialògics, problematitzadors, actius, lúdics i creatius.
- EP com a processos que possibiliten la lectura i comprensió crítica de la realitat amb vista a la seua transformació, construint marcs d'interpretació i pensament propi.

- EP com a processos que impulsen una sensibilitat i emocionalitat solidària i es basen en una postura d'indignació davant l'injust alhora que d'afirmació de la dignitat de les persones i el respecte a les diferències.
- EP té una opció ètica pels sectors populars (els sectors oprimits, explotats, discriminats, exclosos) considerant que aquest "poble social" pot convertir-se en "poble polític" com a protagonista dels processos educatius i dels processos de canvi social i cultural.
- EP com a concepció crítica dels sistemes de dominació, control i colonització dels sabers, que -per tant- busca contribuir a la construcció d'altres referències hegemòniques basades en la cura de la vida, la solidaritat, el treball i creació col·lectiva i la cerca de coherència, així com aportar al desplegament de la creativitat conceptual, el respecte a la pluralitat cognitiva i a la democratització dels sabers i coneixements.
- EP com a promoció i acompanyament de processos de participació i organització social democràtics que els qualifica desenvolupant capacitats de comprensió teòrica, de voluntat compromesa i d'acció estratègica amb vista a superar l'activisme, la dispersió, la manipulació i l'espontaneisme.
- EP com una educació que incentiva condicions i disposicions per a la producció i construcció de sentirs, sabers i coneixements significatius, vinculats a totes les dimensions de la realitat i a totes les possibilitats d'un abordatge *sentipensant* propositiu i creador.

Aquests trets actuals dels processos d'educació popular que hem caracteritzat a dalt i que, en realitat, constitueixen desafiaments a enfrontar i recrear en les noves i inèdites condicions que vivim, segurament hui no existirien d'aquesta manera si en els anys seixanta i setanta del segle passat no s'haguera comptat amb una aportació fonamental que acabà creant tota una nova perspectiva paradigmàtica per a l'educació: una educació alliberadora inspirada en el pensament i l'acció de Paulo Freire.

La proposta de Freire: els seus inicis i els vincles amb l'extensió universitària

La proposta politicopedagògica de Freire sorgeix de la influència de diversos processos viscuts i reflexionats críticament per ell (Freire, P. 1992) en el context dels anys quaranta i cinquanta al Brasil: primer una llarga experiència vital de deu anys (1947-1957) a càrrec del *Sector de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria* (SESI) en Recife, on va haver d'investigar sobre salaris, condicions de treball i de salut dels treballadors i es va trobar amb condicions de vida inhumanes, de treballadors analfabets, sumits en el que ell diria "una cultura del silenci".

En aquell període (Freire i Horton, 2002), té com a influència pedagògica essencial la de la seua esposa Elza Maia Costa Oliveira, amb qui es va casar en 1944. Elza,

 DOI 10.7203/QEC.50.27670

era una professora i alfabetitzadora que experimentava mètodes pedagògics innovadors i que exerciria un paper fonamental en la seua vida com a educador i també en la formulació del seu pensament (Rosas, P. 2003; Spigolon, N. 2009). Una altra influència important va ser la de Anísio Teixeira, que en 1947 era director d'educació de l'Estat de Bahia, i que formava part del moviment "Educação Nova" que havia redactat un famós manifest reivindicant "educació laica, gratuïta i democràtica per a tots, indistintament. (Paiva, J. 2011). A través de Teixeira, Freire rep també la influència del pensament de Dewey, en particular les seues propostes d'"aprendre a aprendre"; "aprendre fent" i la importància de la "llibertat creativa i l'autonomia de l'educand".

Per això, quan al juliol 1958, Freire presenta en el II Congrés d'Educació d'Adults a Rio de Janeiro la ponència "L'educació d'adults i les poblacions marginals: el problema dels *mocambos*" (en l'Estat de Pernambuco), que causa molt d'impacte i comença a fer-lo conegut en tot el Brasil, ja planteja que el problema de fons no era l'analfabetisme, sinó la misèria del nord-est Brasiler i que l'alfabetització havia de vincular-se amb la transformació de les estructures injustes i no havia de ser un procés "sobre" o "per a" les persones, sinó "amb" els educands i amb la realitat, estimulant la col·laboració, la decisió, la participació i la responsabilitat social i política (Andreola i Bueno, 2005). Aquesta visió marca definitivament l'enfocament de defensa de l'exercici de la democràcia en l'educació, que sosté en la seua tesi "Educació i Actualitat Brasilera", presentada en 1959 per a obtindre el grau de professor en Història i Filosofia de l'educació a l'escola de Belles Arts de Pernambuco.

Al Brasil dels anys cinquanta, una condició per a votar era ser persona alfabetitzada. D'aquí ve que la lluita contra l'analfabetisme seria considerada un factor molt important de democratització, la qual cosa entusiasmava els moviments d'esquerra i generava ressentiments en l'oligarquia i els sectors de dreta. A inicis dels seixanta, en particular en el nord-est brasiler, durant el govern de Goulart i sent ministre d'Educació Darcy Ribeiro, diverses iniciatives d'alfabetització, de participació social i també d'una anàlisi crítica de la realitat, estaven en marxa: El MEB- *Movimento de Educação de Base*; el MCP- *Movimento de Cultura Popular*, secundats per la SUDENE -*Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste* dirigida per Celso Furtado, la campanya "*de pé no chão também se aprende a leer*" ("amb els peus en la terra també s'aprén a llegir"), les *Lligas Campesinas*, l'*Instituto Joaquim Nabuco*, entre altres (Rezende, V. 2003; Freire i Guimarães 1987).

En el context d'aquestes iniciatives de moviments populars, Paulo Freire, juntament amb el Rector João Alfredo, creen en la Universitat de Recife, el 8 febrer 1962, la primera experiència d'Extensió Universitària al Brasil, anomenant-la *Servicio de Extensión Cultural- SEC/URecife* i Freire assumeix la seua secretaria executiva (Brasileiro, D. i Mendonça, D. 2004). Juntament amb ella, també a iniciativa de Freire, es crea la *Radio Universidad* - "al servei de la democratització de la cultura"-, per mit-

jà de la qual el MCP transmetria el seu programa de Cultura Popular i Alfabetització, i es crea la revista *Estudios Universitarios*. És interessant veure com, des de llavors, Freire percebia la importància d'un abordatge integral, pràctic i teòric, de les propostes educatives, articulant les dimensions pedagògica, cultural i comunicativa.

El *Servicio de Extensión Cultural* creat per Freire, naix amb els següents objectius (Dimas i Mendoça, 2004, p. 15):

> *a) Promover a difusão cultural, levando a Universidade a agir junto ao povo, através dos meios de divulgação a seu alcance; b) Contribuir, por meio de publicações, cursos, palestras, informes de interesse científicos e outras realizações culturais para o desenvolvimento da cultura e das mentalidades regionais; c) Realizar, na Universidade e fora dela, cursos de extensão e seminários visando, sobretudo, ao estudo da realidade e cultura brasileira e dos problemes da região; d) Procurar divulgar amplamente os trabalhos e as realizações da Universidade do Recife, proporcionando um maior conhecimento de sua natureza e de seus objectivos"*

Amb aquesta perspectiva i després d'una xicoteta experiència en Recife que no va aconseguir dur-se a terme totalment, s'inicia en 1963 la memorable Campanya d'Alfabetització en la comunitat d'Angicos, Rio Grande do Norte, on es posa en pràctica per primera vegada el "mètode Paulo Freire" i amb èxit s'alfabetitzen 300 treballadors rurals en 45 dies, la qual cosa genera un gran impacte i expectativa al país. La campanya va ser producte d'un acord entre el *Servicio de Extensión Cultural* de la Universitat de Recife i la Secretaria d'Educació de l'Estat de Rio Grande do Norte, finançada per l'Aliança per al Progrés i comptava amb una important participació de joves professors i els dirigents estudiantils universitaris: la Joventut Comunista, la Joventut Universitària Catòlica i la Joventut Estudiantil Catòlica. (Rezende, V. 2003; Freire i Guimarães, 1987)

Malgrat la importància d'aquesta experiència en Angicos com a punt de referència del pensament de Freire, en realitat l'alfabetització de persones adultes era només una part de tota la proposta politicopedagògica freiriana d'aquell moment, fet que moltes vegades no és reconegut ni ressaltat. Paulo Freire i el seu equip de Pernambuco, van criticar la totalitat del sistema "bancari" d'educació en tots els seus nivells, a canvi del qual proposen "sota bases populars i amb objectius de transformació social, un altre sistema d'educació, del qual l'alfabetització d'adults és només un nivell i tota l'educació dirigida als adults és a penes una part d'un conjunt d'etapes" (Brandão, 1987, p. 19) Aquest aspecte, és ressaltat per un dels integrants de l'equip de Freire, Jarbas Maciel, citat per Brandão, pàg. 129-131:

> *"El SEC no podria fer del mètode d'educació d'adults del professor Paulo Freire la seua única i exclusiva àrea d'interés i treball. L'alfabetitza-*

 DOI 10.7203/QEC.50.27670

ció hauria de ser -i ho és- una baula d'una extensa cadena d'etapes, no sols un mètode d'alfabetitzar, sinó un sistema d'educació integral i fonamental. D'aquesta manera, vam veure sorgir al costat del Mètode Paulo Freire d'Alfabetització d'Adults, el Sistema Paulo Freire d'Educació, les successives etapes de la qual ja comencen ara a ser formulades, i algunes d'elles aplicades experimentalment, desembocant amb naturalitat en una autèntica i coherent Universitat Popular." (...) Pensat com un sistema complet de retotalització de l'educació des d'un punt de vista popular... aquest sistema preveia les següents etapes: 1. Alfabetització infantil 2. Alfabetització d'adults 3. Cicle primari i bàsic ràpid. 4. Extensió cultural a escala popular, secundari, preuniversitari i universitari 5. Institut de Ciències de l'Home, Centre d'Estudis Internacionals".

Amb l'experiència d'Angicos com a referència, en 1964 el ministre d'educació, Paulo de Tars Santos, convida a Freire a coordinar el Programa Nacional d'Alfabetització (PNA) amb la intenció d'alfabetitzar i polititzar 5 milions de persones adultes del Brasil. No obstant això, aquesta experiència va durar solament 83 dies, perquè es va oficialitzar el 21 de gener, però va ser extingida pel Govern militar després del Colp d'estat del 31 de març, concretament a través del decret 53.886, el 14 d'abril, com un dels primers actes de la dictadura, la qual cosa demostra com de perillosa era considerada la seua proposta pels militars. En les setmanes següents al colp, tota l'activitat d'investigació i treball del *Servicio de Extensión Cultural* va ser destruïda i molts dels seus activistes van ser empresonats o se'n van anar a l'exili, entre ells Paulo Freire.

L'exili, al llarg dels anys següents, va vincular Freire amb la resta d'Amèrica Llatina i el món. Primer, a Xile, treballant en programes d'alfabetització llauradora i formació del personal tècnic de l'Institut de Capacitació i Investigació en Reforma Agrària, ICIRA, i altres entitats com la Corporació de Reforma Agrària, l'Institut de Desenvolupament Agropecuari i la Conselleria Nacional de Promoció Popular. En aquest període Freire impulsa amb major claredat una proposta que vincula educació i política, el desvelament de la lògica de dominació i la relació entre processos educatius i processos d'alliberament. (Fauré, D. 2017; Cabaluz, F. i Areyuna-Ibarra, B. (2020).

En aquest espai, molt prompte van eixir a la llum i es van divulgar tres dels seus treballs que tindran repercussió després en tota la nostra Amèrica Llatina: "L'educació com a pràctica de la llibertat", "Acció Cultural per a la llibertat" i "Extensió o Comunicació" així com cartilles d'alfabetització amb la proposta metodològica del "mètode psicosocial" que, a partir de llavors comença a ser aplicada en molts països, com una "acció cultural alliberadora i conscientitzadora dels adults" (Brandao, 1966, p. 8).

La crítica frontal de Freire a l'Extensió (universitària o rural) entesa com a transmissora unidireccional de tecnologies o coneixements i els seus vincles inspiradors amb l'Escola de Treball Social de la Universitat Catòlica de Xile, van produir una influència important en el món professional i universitari de Xile i després d'altres països de la nostra regió. D'altra banda, l'exili va contribuir també a la maduració de la seua proposta de filosofia educativa més enllà dels programes d'alfabetització i dels vincles amb el món rural, perquè va trobar per a dialogar un espai polític, social i educatiu dinàmic, ric i desafiador que li va permetre revisar la seua proposta en un altre context, enriquir-la i sistematitzar-la teòricament (Freire, P. 1992). Tot això s'expressa en la seua obra "Pedagogia de l'Oprimit", que des de 1970 s'ha convertit en referència fonamental del seu pensament transcendint fronteres i temps, il·luminant perspectives per als processos d'educació popular que es duen a terme en molts llocs del planeta, buscant construir un protagonisme popular en la vida econòmica, social, política i cultural, conscients que hem de ser "subjectes de la història" i que la història no està predeterminada, sinó que sempre és una possibilitat per a construir "inèdits viables". (Freire, P. 1997)

Des de llavors, molts altres textos importants com *Cartes a Guinea Bissau*, *Pedagogia de l'Esperança*, *Política i Educació*, *Educació i Canvi*, *Sota l'ombra d'aquest arbre*, *Cartes a Cristina*, *Cartes a qui pretén ensenyar*, *Pedagogia de l'Autonomia* i les seues obres pòstumes seleccionades i organitzades per la seua vídua Nita Freire com *Pedagogia de la Indignació*, *Pedagogia dels Somnis Possibles*, *Pedagogia de la Tolerància*, *Pedagogia del Compromís* i altres (Freire, A. m. 2017), són fonts d'inspiració reflexiva crítica per a dirigents populars, educadores i educadors, professionals, personal tècnic, estudiants i acadèmics d'universitats del món sencer. La quantitat *d'Instituts Paulo Freire* que existeixen en tots els continents, de *Càtedres Paulo Freire* en moltes universitats, de *Centres d'Educació Popular* i la multitud de seminaris, fòrums, congressos i esdeveniments que es realitzen inspirats en el seu pensament i acció, testimonien la rellevància de les seues aportacions transdisciplinàries, igual que les tesis, llibres, articles i revistes que aprofundeixen en ells (Gadotti, M. 1996; Streck, D. et al 2008, Torres, C. 2001; Freitas, AL. 2014). És impressionant, també, veure la multitud d'activitats que l'any 2021, en commemoració del centenari del seu naixement, es van dur a terme a tot arreu, per a -com ell volia- continuar reinventant el seu pensament amb interés, lucidesa, amorositat i passió, però també com a espais per al debat crític, el qüestionament, la problematització i la cerca de la coherència, desafiaments que enfrontem quotidianament en les nostres pràctiques educatives. Hem recopilat en un espai virtual moltes d'aquestes aportacions, amb la intenció de contribuir al millor coneixement del pensament i vida de Paulo Freire i les posem a la disposició de vostés, lectores i lectors d'aquest text: https://cepalforja.org/index.php/espacio-virtual-paulo-freire

 DOI 10.7203/QEC.50.27670

Referències bibliogràfiques[1]

Andreola, Balduino y Bueno, Mario. (2005). *Andarilho da Esperança, Paulo Freire no CMI,* São Paulo, Aste.

Brandão, Carlos. R. (1966): *El método Paulo Freire para la alfabetización de adultos*. Pátzcuaro, CREFAL

— (1987): *La Educación Popular en América Latina*, Lima, Tarea.

Cabaluz, Fabián y Areyuna-Ibarra, Beatriz (2020). *La ruta de Paulo Freire en Chile (1964-1969): alfabetización popular e influencias del marxismo heterodoxo. Revista Colombiana de Educación, 1*(80)

CEAAL (2015): *La Piragua- revista latinoamericana y caribeña de educación y política,* No. 41: Educación Popular, Ciencias Sociales y Universidad.

— (2020 a): *La Piragua- revista latinoamericana y caribeña de educación y política*, n. 45: La Educación Popular en movimiento, por Justicia Social, Democracia e Igualdad.

— (2020 b) Informe Regional GIPE CEAAL 2020 «*La EPJA en América Latina y el Caribe durante la pandemia por la Covid-19*», www.ceaal.org

— (2021): *La Piragua- revista latinoamericana y caribeña de educación y política*, n. 47: Educación Popular en tiempos de transformación.

Deus, Sandra de (2020): *Extensão universitária: trajetórias e desafios* / – Santa Maria, RS : Ed. PRE-UFSM.

Dimas, Brasileiro y Djanyse Mendonça (2004) *Educação popular e reforma universitária: Paulo Freire e a criação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (1962-1964*) Boletim do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, nº 1. Recife, mar/abr de 1962, em: Estudos Universitários, revista de cultura da Universidade Federal de Pernambuco | v. 24/25 | n. 5/6 p. 1 - 78 | Dez 2004/2005

Fauré, D. (2017) *Entre Roger Vekemans y Paulo Freire: las campañas de alfabetización de adultos en el gobierno de Eduardo Frei, Chile (1964-1970)* en: Revista Kavilando Vol. 9, N°1. Medellín.pp 51-72.

Freire, Ana Maria Araújo (2017): *Paulo Freire uma história de vida,* São Paulo, Paz e Terra.

Freire, Paulo (1968): *Acción cultural para la libertad,* Santiago: ICIRA;

—(1969) *La Educación como Práctica de la Libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.

—(1969) *¿Extensión o Comunicación*? *La concientización en el medio rural*, Santiago: ICIRA

—(1970) *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva.

—(1992) *Pedagogia da Esperança*, RJ, Paz e Terra.

—(1994) *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Siglo XXI.

—(1996) *Política y Educación*. México, Siglo XXI.

[1] La majoria de les obres de Paulo Freire han estat traduïdes al català i publicades per: Publicacions de l'Institut Paulo Freire: http://www.tienda-institutpaulofreire.com

—(1997): *Pedagogía de la Autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa,* México, Siglo XXI.
—(2000): *Pedagogia da indignação*. São Paulo, UNESP.
—(2001): *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo, UNESP.
Freire, Paulo y Myles Horton (2002) *O caminho se faz caminhando*. (3ª edición). Petrópolis, RJ, Vozes.
Freire, Paulo y Sérgio Guimarães (1987) *Aprendendo com a própria história*, Rio de Janeiro, Paz e Terra
Freitas, Ana Lúcia Souza de (2014): *Leituras de Paulo Freire, uma trilogia de referência,* Passo Fundo, Méritos.
Gadotti, Moacir (1996): *Paulo Freire, uma Bio-bibliografía*, São Paulo, Cortez-Unesco-Instituto Paulo Freire.
Gallardo, Helio (2006): *Ciclo de conferencias: sujeto y cultura popular en América Latina*. San José. https://heliogallardo-americalatina.info/
Goldar, María Rosa (1998): *El poder y la pedagogía en la educación popular*. Mendoza, Universidad de Cuyo.
Guelman et al. (2018): *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe*, corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI, Buenos Aires, CLACSO.
Jara, Oscar (1981): *Educación Popular: la dimensión educativa de la acción política*. Panamá, Ceaspa.
—(1989): *Aprender desde la práctica. Reflexiones sobre Educación Popular en Centroamérica*. Lima, Tarea.
— (2018): *La Educación Popular Latinoamericana, historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. San José, CEP Alforja, CEAAL, Alboán, Intered.
Korol, Claudia (2004): *Pedagogía de la resistencia: cuadernos de educación popular*. Buenos Aires, Asociación Madres de Plaza de Mayo.
Lázaro, Fernando et al. (2019): *Educaciones Populares y Pedagogías Criticas. Relatos desde el Sur*. Buenos Aires, El Colectivo.
Maciel, Jarbas. (sf): *Fundamentação Teórica do sistema Paulo Freire de Educação, Cultura Popular e Educação Popular*, en Brandão (1987) pp. 129-131.
Mejía, Marco Raúl (2011): *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur, cartografías de la educación popular*. Lima, Tarea.
—(2020) *Educación Popular Raíces y Travesías: De Simón Rodríguez A Paulo Freire*, Aurora, Bogotá.
Mota Neto, João Colares (2016): *Por uma pedagogia decolonial na America Latina; Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba.CRV.
Núñez, Carlos (1985): *Educar para Transformar, Transformar para Educar*. Guadalajara, IMDEC.

Osorio, Jorge (2004): *Profundizando el aporte de la Educación Popular y el Ceaal en América Latina y el Caribe. Lectura del período 1993-1996*, en La Piragua, Revista de Educación y Política n.20, pp. 7-18
Paiva Bello, José: História da Educação no Brasil - Período da Segunda República; resumo do manifesto. http://hid0141.blogspot.com
Paludo, Conceição (2001): *Educação Popular em busca de alternativas*. Porto Alegre, CAMP.
Pinheiro, Lea (2015): *Educación, resistencia y movimientos sociales: la práctica educativopolítica de los Sin Tierra y de los Zapatistas*.México, UNAM.
Pinto, João Bosco (1976): *Educación libertadora: dimensión teórica y metodológica*. Buenos Aires, Busqueda.
Puigross, Adriana (1984): *La Educación Popular en América Latina: orígenes, polémicas y Perspectivas*. México, Nueva Imagen.
— (2005): *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración latinoamericana*. Bogotá, Convenio Andrés Bello.
Rezende, Valeria (2003): *La Educación Popular en Brasil: elementos para una historia. Buenos Aires, Nueva Tierra*
Rosas, Paulo. (2003): *Papéis Avulsos Sobre Paulo Freire, 1*. Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas, Universidade de Recife, Editora Universitária da UFPE
Spigolon, Nima. (2009). *Pedagogia da convivência: Elza Freire – uma vida que faz educação*. (Tesis de maestria). Faculdade de Educação, São Paulo, Universidade Estadual de Campinas.
Streck, Danilo. (2010) org: *Fontes da Pedagogia Latinoamericana, uma antologia*. Belo Horizonte, Auténtica Editora.
Streck, Danilo et al. (2015): *Diccionario Paulo Freire*, Lima, CEAAL.
Suárez et al (2015): *Pedagogías críticas en América Latina*, experiencias alternativas de Educación Popular. Buenos Aires, Noveduc.
Torres, Alfonso (2009): *Educación Popular y nuevos paradigmas desde la producción del CEAAL 2004-2008*, en: La Piragua, revista de Educación y Política, n. 28, pp. 5-27.
—(2012): *Educación Popular, trayectoria y actualidad*. Bogotá, El Buho.
Torres, Carlos A. (2001): *Paulo Freire e a agenda da educação latino-americana no século xxi*. Buenos Aires, CLACSO.
Torres, Rosa María (1988): *Educación Popular: un encuentro con Paulo Freire*, Lima, Tarea.
Vasconcelos, Eymard y Pedro Cruz (2011) org. *Educação Popular na formação universitária. Reflexões com base em uma experiência*.João Pessoa-PB, Hucitec Editora UFPB.

Educar des de la commoció i les narratives per promoure la comprensió, l'autonomia i el compromís

Núria Lorenzo Ramírez i Mónica Ferré Tobaruela

La discriminació d'arrel identitaria, d'un problema complex a una eina per commoure i prendre acció

El racisme, la discriminació i els prejudicis per raons identitàries formen part dels "wicked problems", "problemes perversos o malèvols" en català (Rittel y Webber, 1973) per la seva complexitat, profunditat, diversitat de causes i efectes globals. L'educació per una ciutadania intercultural, democràtica, inclusiva i justa és un repte. El valor del respecte i la inclusió identitària (racial, ètnica, de gènere, cultural i religiosa) és necessària i essencial. Des del punt de vista educatiu, no és simplement conèixer un tema, implica aconseguir una comprensió que desencadeni un canvi de creences i actituds que sovint estan arrelades en la història, la cultura, les institucions i les estructures socials o en la por, la desconeixença, la ràbia i l'odi. El repte educatiu va més enllà d'un aprenentatge instrumental, funcional o competencial, requereix aconseguir pensament propi i compromís social amb la humanitat per resoldre un "wicked problem" en un context complex, canviant, amb desigualtats econòmiques i tensions polítiques (radicalismes, polarització, exclusió de col·lectius minoritaris, mitjans de comunicació, historia, moviments totalitaristes, etc.).

En aquest article es presenta el projecte "Stories that Move"[1], els seus antecedents i propòsits, l'eina i la proposta didàctica que la sustenta, per animar a utilitzar-ne tot aquest material inspirar per treballar en la formació de persones adultes, fomentar la comprensió i la consciència crítica sobre les diferències i els drets humans.

Antecedents i propòsit educatiu de "Stories that Move"

StM és un projecte, una eina i una proposta educativa impulsada per la Casa Anna Frank[2]. L'any 2013 s'inicia el projecte amb una trobada internacional de joves a Berlín que manifesten la necessitat d'actuar a nivell educatiu contra la intolerància, la discriminació i els prejudicis. A l'any següent, el 2014, es va celebrar una reunió amb la participació de 65 experts provinents de 14 països europeus. Aquest esdeveniment va servir com a fonament per a allò que acabaria prenent forma com a StM i que es va presentar oficialment el 28 i 29 de juny de 2018 a Berlin (Anne Frank House, 2018). A dia d'avui, aquesta eina educativa es troba disponible en vuit idiomes diferents i ha estat implementada en més de 30 països de tot el món[3], abastant gairebé tots els continents.

---

[1] A partir d'ara, utilitzarem l'acrònim StM per fer referència a "Stories that Move". Tot el material està disponible de forma gratuïta en 8 llengües, inclòs el català, al web https://www.storiesthatmove.org/ca/

[2] Web de Anna Frank House: https://www.storiesthatmove.org/ca/

[3] S'han contemplat tots aquells països que tenen més de 20 usuaris registrats a StM.

DOI 10.7203/QEC.50.27641

El propòsit educatiu de StM és la promoció de la comprensió intercultural i la diversitat, la consciència social, els valors democràtics i els drets humans fomentant el compromís actiu i participatiu per fer una societat més inclusiva i respectuosa, aquesta finalitat esdevé tangible mitjançant les següents accions i estratègies didàctiques:

1. **Fomentar la comprensió i la tolerància**. StM presenta vídeos amb històries i experiències reals de joves que han estat discriminats per raons identitàries per adquirir una comprensió més profunda dels fets i fomentar la tolerància i l'empatia.
2. **Promoure la consciència social.** StM desperta la consciència i la reflexió sobre qüestions socials i desigualtats relacionades amb el racisme, la discriminació i els prejudicis, inspirant el compromís social actiu ("taking action") per afrontar el tema i treballar cap a una societat més justa.
3. **Desenvolupar el pensament crític.** StM ofereix oportunitats per analitzar i qüestionar actituds i creences que donen lloc als prejudicis i la discriminació, desenvolupant el pensament crític i l'anàlisi de qüestions complexes.
4. **Fomentar la participació activa**: StM encoratja als estudiants a ser part activa, convertir-se en agents de canvi i a defensar els drets humans, la diversitat i la igualtat d'oportunitats.
5. **Promoure valors democràtics**: StM educa en valors fonamentals com la igualtat, la llibertat, la justícia i la participació activa en una societat democràtica.
6. **Abordar la intolerància i els prejudicis**: StM tracta temes complexes com la intolerància, els prejudicis i la discriminació, oferint eines i recursos per explorar aquests temes des d'una perspectiva educativa i constructiva.

Elements claus de StM i fonamentació didàctica

StM se centra en l'aprenentatge basat en narratives personals, l'aprenentatge experiencial, la perspectiva intercultural, la promoció del pensament crític i el compromís actiu. L'eina pretén generar una experiència educativa significativa, rellevant i que inciti a la reflexió i l'acció.

Destaquem en negreta i enumerem sis elements claus de la proposta educativa, presentant la seva fonamentació didàctica basada en la recerca i la pràctica docent de forma breu.

1. La narració d'històries autèntiques o "**storytelling**" és l'eix vertebrador de StM, és des d'on es constitueix tota l'eina, d'on sorgeixen la majoria de les activitats que la componen i també l'element que li dona el nom, en català: Històries que Commouen. StM introdueix al llarg de tota l'experiència educativa clips curts de joves d'entre 14 a 27 anys d'arreu d'Europa que expliquen la seva pròpia experiència en relació als prejudicis i la discriminació per motius d'arrel identitària (origen ètnic, nacionalitat, religió, orientació sexual i identitat de gènere o *discapacitat* física o mental). Aquestes històries explicades de primera mà pro-

voquen reflexió, indignació, sorpresa, impressió i/o altres reaccions emocionals que permeten a l'alumnat tenir compassió, empatia o un sentiment de commoció. Aquest aprendre des de la commoció porta a crear un espai afectiu segur i a poder parlar de les experiències pròpies, de les accions i reaccions que se n'han desencadenat i del compromís social envers aquests temes, fent que tothom se senti implicat i emergeixin experiències i vivències pròpies, fins i tot de l'estudiantat que de vegades participa menys a l'aula (Petousi et al., 2022).

2. L'aprenentatge combinat, que en anglès es coneix com a **"blended learning",** permet la instrucció presencial i en línia, això sí, en tot moment hi ha la presència i l'acompanyament del docent (Müller et al., 2023). Aquest format permet la flexibilitat i la personalització de l'aprenentatge, la participació cara a cara i en línia facilita la participació del jovent, desenvolupa les competències digitals i l'autoregulació de l'aprenentatge (Lorenzo et al. 2022).
3. StM incorpora el "**visible thinking" i les rutines de pensament** proposades, treballades i experimentades amb el Projecte Zero de la Universitat de Harvard (Ritchhart et al., 2014). L'educador ha de crear oportunitats per pensar, fer visible el pensament dels aprenents i els aprenents han de trobar el sentit i el valor del que s'està fent. Cada sessió, material, activitat promou un tipus de pensament o una estratègia i tot està enfocat a la comprensió, l'autonomia i el compromís. Els vuit moviments de pensament són: 1) observar de prop i descriure què hi ha allà, 2) construir explicacions i interpretacions, 3) raonar amb evidència, 4) establir connexions, 5) tenir en compte diferents punts de vista i perspectives, 6) captar l'essencial i arribar a conclusions, 7) preguntar-se i fer preguntes i 8) descobrir la complexitat i anar més enllà de la superfície.
4. Diferents autors i recerques (Scardamalia and Bereiter, 1991; Petousi et al., 2022) incideixen en que l'aprenentatge ha d'estar basat en la **interacció social i el diàleg per construir coneixement, generar accions i compromís social**. Amb StM els participants pensen individualment i generen coneixement, després discuteixen, argumenten i parlen de les seves experiències i interpretacions en grups petits o grans construint coneixement i repensant les seves creences i accions i les dels altres. És aquest abordatge complex i dialògic que es centre en les accions individuals i al mateix temps en les col·lectives el que ens pot ajudar a generar una societat més justa i alineada amb els drets, el respecte i la inclusió.
5. StM està pensat i dissenyat com un paquet formatiu amb diferents mòduls i unitats d'aprenentatge, incorpora materials d'ampliació i profundització i guies didàctiques. L'objectiu és oferir una **proposta didàctica estructurada i fonamentada i al mateix temps facilitar un aprenentatge flexible i adaptat al context i a les persones** (als docents i als estudi-

ants, ja siguin joves o adults) de diferents edats, contexts i per treballar amb diferents graus de profunditat.

6. Crear un **entorn segur d'aprenentatge** és fonamental quan es tracten temes relacionats amb temàtiques sensibles i delicades com la discriminació per raons identitàries, no únicament per facilitar el diàleg, la participació, la confiança, sinó també perquè sovint surten temes relacionats amb el malestar, la falta de cura i atenció, el maltracte, els traumes o l'ansietat. El rol de l'educador/a és fonamental en aquest sentit, és necessari facilitar l'empatia, donar temps, suspendre els judicis, comunicar les expectatives, gestionar les incidències, fer de model davant d'adolescents i adults per aconseguir que se sentin còmodes per compartir, escoltar i aprendre junts (OCDE, 2018).

Estructura dels materials i la proposta educativa de StM

Expliquem breument l'estructura dels materials i la proposta educativa i si és del vostre interès podeu trobar escrits sobre experiències d'aula (Ferré i Sánchez, 2023). StM consta de 5 itineraris educatius. En la següent imatge es pot veure un índex de les unitats didàctiques de cada itinerari, així com del tema que aborda i la durada aproximada quan s'utilitza a l'aula. Cadascun dels itineraris s'estructura en tres unitats que permeten profunditzar en la temàtica treballada de forma progressiva, excepte el tercer itinerari, Històries de vida, que només té una unitat i és idònia per treballar la memòria històrica.

Imatge: Captura de pantalla de l'estructura de StM i l'índex dels itineraris i unitats

[4] Aporofobia, por o aversió cap a les persones pobres o desfavorides.

És necessari que els i les docents i educadors/es que vulguin fer servir l'eina o proposta educativa facin abans un trasteig i un visionat dels vídeos i del material per poder adaptar-la al seu context i als seus estudiants o grups. En cada unitat hi ha una guia didàctica on s'expliquen els objectius de cada activitat, la durada d'aquestes, les agrupacions que s'han de fer amb l'alumnat i diferents recomanacions per abordar de forma eficient la temàtica treballada. A més a més, l'eina permet personalitzar les sessions i seleccionar lliurement les activitats que vulguin realitzar-se en funció del contingut que es vulgui treballar, dels usuaris i del context.

En la següent taula us mostrem els resultats d'aprenentatge de cadascun dels itineraris per animar-vos a la indagació docent.

1. Mirar i ser. En aquest itinerari s'aborden les suposicions (Què veig?), la identitat (Qui sóc jo?) i els prejudicis (Què veig en els altres?). Els resultats d'aprenentatge són:	- Reflexionar sobre com es veuen a si mateixos i a altres persones. - Explorar diferents aspectes de la pròpia identitat - Reconèixer la diversitat com quelcom natural present al nostre món. - Analitzar el paper dels prejudicis en les nostres relacions amb els demés.
2. Afrontar la discriminació. En aquest itinerari s'aborden els mecanismes pels quals es generen i perpetuen les discriminacions (La màquina de discriminació), les experiències reals de joves (Ampliant i reduint) i situacions quotidianes per pensar en les nostres accions i reaccions (Cinc escenaris - et toca a tu).	- Comprendre el procés de generació de prejudicis - Valorar el concepte de normalitat i diferent. - Reconèixer els papers de víctima, atacant i observador en processos de violència i/o discriminació. - Empatitzar amb els diversos impactes psicològics que pateixen les persones implicades en aquests processos presents en els diversos tipus de violència i discriminació. - Comprendre la complexitat i interdependència dels molts aspectes implicats en aquests processos. - Avaluar fenòmens com la islamofobia, l'antigitanisme, el racisme, l'antisemitisme, l'homofòbia, l'aporafobia[4], etc. - Ser capaç de dialogar i expressar les pròpies idees amb altres sobre aquestes temàtiques tant sensibles en un marc de diàleg intercultural i interreligiós.
3. Històries de vida. En aquest itinerari s'aborden les biografies o històries de vida de 10 persones que al llarg de la història van patir algun tipus de violència i/o discriminació i van lluitar contra aquesta convertint-se en referents i models que han facilitat canvis socials.	- Comprendre l'impacte que té a la vida de la persona haver patit violència o discriminació. - Sentir compassió i admiració per la resiliència i la capacitat de superació. - Desenvolupar un sentiment de confiança en l'ésser humà. - Conèixer models personals que inspirin en moments d'adversitat. - Aprendre d'errors històrics del passat.

 DOI 10.7203/QEC.50.27641

Itinerari, unitats i temàtiques	Resultats d'aprenentatge
4. Dominar els mitjans. En aquest itinerari s'aborda la relació entre els individus i els mitjans de comunicació, incloent la formació d'opinions, els prejudicis i la comprensió crítica de la informació (Els mitjans i jo), s'analitzen els estereotips fomentant la consciència crítica i la deconstrucció dels mateixos (Analitzant la publicitat), així com la propaganda, la manipulació mediàtica i la difusió d'ideologies, promovent la capacitat dels estudiants per discernir, qüestionar i desenvolupar un pensament crític enfront de les narratives tendencioses (Mitjans i manipulació).	- Reflexionar sobre el tipus de mitjans que consumim. - Analitzar el temps i la influencia que exerceixen sobre nosaltres. - Identificar en quina bombolla mediàtica estem immersos. - Reconèixer que som manipulats pels mitjans.
5. Entrar en acció. En aquest itinerari s'aborda el compromís social amb el visionat de dues persones que van entrar en acció després d'un atac antisemita en una sinagoga de Copenhaguen el 2015 (Acció i canvi), es reflexiona sobre com els drets humans afecten les vides dels i les alumnes i les dels altres (Els teus drets), i es procura que l'alumnat prepari el seu propi pla d'acció considerant diferents maneres d'actuar davant d'un exemple de discriminació (I acció).	- Valorar la pertinència i conseqüències de l'activisme pel Compromís social i el bé comú. - Valorar críticament el paper i gestió dels Drets Humans a la nostra societat. - Reconèixer els papers de víctima, atacant i observador en processos de violència i/o discriminació. - Valorar diverses maneres d'actuar davant la violència i la discriminació per part dels joves. - Empatitzar amb joves activistes en la defensa dels drets Humans, el bé comú i la lluita contra la violència i les discriminacions. - Apoderar als i les joves a que responguin i actuïn.

Per concloure, obrim el debat i us interpel·lem

Hom espera trobar en les conclusions un sumari o un tancament, ans al contrari, en aquest cas el que pretenem és obrir el debat presentant altres autors, qüestions i argumentacions relacionades amb el "wicked problems" al que fèiem referencia a l'inici. El racisme i la discriminació tenen múltiples arrels i causes. De quina manera el capitalisme afecta a la democràcia, a les cures, als drets humans i a la igualtat? Tenen relació capitalisme i racisme? Quin ha de ser o és el paper de les universitats i els acadèmics en relació al racisme? És obvi que no podem afrontar les discriminacions i el racisme per raons identitàries només a nivell educatiu.

En relació a la funció educativa i el paper de les universitats o l'acadèmia, autors de reconegut prestigi com Kundnani[5] argumenten que les accions educatives i els tallers de conscienciació com a estratègia per abordar el racisme i la discriminació poden ser inadequades per abordar les profundes arrels estructurals del racisme i fins i tot poden tenir efectes contraproduents. No estem totalment en desacord amb Kundnani, el racisme no és un tema individual, no es pot resoldre únicament centrant-se en les actituds individuals i els prejudicis, hi ha una dimensió estructural i sistèmica que és necessari abordar. Les desi-

[5] Escriu sobre capitalisme racial i islamofòbia, sobre vigilància i violència política i sobre els moviments radicals negres. Per saber-ne més consulteu https://www.kundnani.org/

gualtats socials i econòmiques estan lligades al racisme sistèmic. Com equip de recerca, investigadores i docents ens plantegem: com podem fer un enfocament més holístic i estructural per abordar el tema del racisme i les discriminacions? com podem abordar les desigualtats socials i econòmiques com a part integral de la lluita antiracista? és suficient l'ensenyament sobre prejudicis i diversitat que es fa ara mateix als centres educatius i a nivell social? pot l'educació canviar estructures socials? quina és la relació entre educació i canvi social? quines són les implicacions polítiques de l'educació antiracista?. Respecte a l'educació universitària, Kundnani (2022, p. 89-90) és punyent i ens pregunta directament "¿De què ens serveix el teu coneixement[6]? El vostre anàlisi de la nostra realitat social, ¿ens dieu què podem fer per transformar-la? ¿la vostra comprensió de la nostra realitat es comunica amb la nostra experiència? Si no feu cap d'aquestes dues coses, ¿hauríem no només de rebutjar el vostre "coneixement" sinó, pensant en l'interès de la nostra pròpia alliberació, considerar-te una amiga dels nostres enemics i un perill per al nostre poble?".

Ampliant una mica més el marc d'anàlisi i en sintonia amb l'anterior argumentació, diferents autors i autores que tracten temes relacionats amb el capitalisme, la cura dels altres, la democràcia, la salut mental, el malestar o el patiment presentant un enfoc i una anàlisi que insisteix en la idea de que les condicions estructurals, socials i polítiques deixen una impremta en les nostres biografies. Argumenten que el context forma part tant de la causa com del problema en si mateix. Sara Ahmed, Alejandra Pizarnik, Foucault, Guattari o Deleuze[7] entre d'altres aborden el tema de la "polititització del malestar", insisteixen en que és necessari la fugida de les respostes individuals i l'ampliació dels drets vinculats als valors postmaterials: l'autonomia, la llibertat d'expressió i el desenvolupament de la democràcia. Padilla i Carmona (2022, p. 66) insisteixen en la necessitat d'una "posició col·lectiva" enfront de l'ataràxia en la que vivim. Ataràxia entesa com a distanciament emocional, indiferència, manca d'afectació davant dels problemes socials, estructurals i polítics. Ignorar i naturalitzar la desigualtat és ignorar la violència estructural i la pròpia base desigual dels sistema. En aquest sentit la narració, la paraula, el "storytelling" de StM dona coherència a la vivència subjectiva de l'altre, fa repensar i dialogar sobre les pròpies experiències i és un bon camí per recuperar l'agencia, l'apoderament i el compromís.

Viure millor és l'objectiu, **viure amb dignitat** com senyala Marta Nussbaum (2007) i Sara Ahmed (2012) i al mateix temps estar bé de forma col·lectiva, entenent, creant i sostenint una auto-inter-ecodependencia. Sennet (2003) fa referència al **respecte** en un món de desigualtats, fa referència al fet de que som éssers contingents, vulnerables, dependents i fràgils que necessitem ser reconeguts, escoltats, narrats amb la paraula. Aquesta meta implica, com argumenta Nancy Fraser (2023), entendre que el capitalisme actualment canibalitza totes les esferes de la vida, devorant la riquesa de la natura i de les poblacions racialitzades, succionant la nostra capacitat de tenir cura els uns dels altres i consumint la pràctica política. Fraser sosté que per

[6] Fa referència al coneixement generat o impartit a les universitats.

[7] No inclosos en la bibliografia perquè no els hem citat textualment ni farem referencies un a un.

superar la injustícia econòmica, cal una **redistribució** més efectiva; per vèncer la injustícia social, cal garantir un **reconeixement** més profund; i per combatre la injustícia política, es requereix una **representació** més inclusiva.

- Redistribució: implica garantir suficiència material i seguretat.
- Reconeixement: implica la llibertat de desenvolupar la pròpia identitat i igualtat en els drets.
- Representació: involucra la participació a les esferes polítiques, socials i culturals, assegurant la inclusió.

Quan una societat, un poble, una escola o una organització no actua pensant en la humanitat i el benestar de tothom, en el respecte i el reconeixement de tothom, en les capacitats i la dignitat de les persones i les seves identitats, quan no hi ha participació i la veu de tothom no hi és, hi ha violència, discriminació, desigualtat, injustícia social. Nancy Fraser (2023) explica, per una banda, els lligams entre capitalisme, explotació i expropiació i, per altra, com funcionen les dinàmiques racialitzadores i els mecanismes del sistema actual per afeblir les forces d'emancipació. El seu anàlisi explica el neoliberalisme progressista i els populismes autoritaris de dretes en el nostre context, integrant la teoria marxista negra, l'activisme antiracista del segle XXI amb altres valors que també estan sent devorats pel capitalisme com la natura, els béns comuns i els poder públics o la creativitat de les persones treballadores. Tota injustícia estructural implica explotació de classe, dominació de gènere i opressió racial/imperial. La crisi política, social, econòmica, ecològica convergeixen i s'exacerben mútuament, només si pensem a gran escala ens podem dotar d'una mínima oportunitat de vèncer l'impuls imparable del capitalisme caníbal. Per superar el racisme, avui, calen aliances interracials que aspirin a aconseguir aquesta transformació. Per fer aquestes aliances és necessari un esforç polític constant. No ens atrevim a concloure o afirmar quin és quin el paper que ha de tenir l'educació i/o al servei de qui ha d'estar el sistema educatiu, és obvi que no és ètic mantenir-se en silenci o no actuar, cal prendre partit i acció política i social des de l'àmbit educatiu per contribuir a aquest viure millor col·lectiu, a aquest viure digne i respectuós per a tothom.

Referències bibliogràfiques

Ahmed, Sara. (2012) *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham : Duke University Press.

Anne Frank House. (2018). *Report International Conference and Launch of Stories that Move Toolbox against discrimination*. https://www.storiesthatmove.org/

Ferré, M. & Sánchez, A. (2023). La enseñanza y aprendizaje del Holocausto y la persecución nazi a través de la Herramienta en línea "Storiesthatmove" como base para fomentar la lucha contra la discriminación actual: Caso práctico en una clase de secundaria. *Edetania*, 63. [en premsa].

Fraser, N. (2023) *Capitalisme caníbal: com el nostre sistema devora la democracia, les cures i el planeta, i què podem fer al respecte*. Manresa: Tigre de Paper.
Garrison, D. & Vaughan, Norman. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. http://doi.org/10.1002/9781118269558
Goffman, Erving. (2008). *Estigma: la identidad deteriorada* (2a ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
Kundnani, A. (2022) *Capitalismo racial*. Oviedo: Cambalache.
Lorenzo Ramírez, Núria; Armadans Tremosa, Immaculada; Fuertes-Alpiste, Marc; Llanes-Ordoñez, Juan (2022) Hacia la educación hibrida: investigar sobre la experiencia y los desafíos de los docentes de secundaria y adultos en Cataluña. In S. Olmos-Migueláñez, M. J. Rodríguez-Conde, A. Bartolomé, J. Salinas, F. J. Frutos-Esteban, & F. J. García-Peñalvo (Eds.) *La influencia de la tecnología en la investigación educativa post-pandemia (p. 29-42)*. Barcelona: Octaedro.
Müller, C., Mildenberger, T., & Steingruber, D. (2023). Learning effectiveness of a flexible learning study programme in a blended learning design: why are some courses more effective than others? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *20*(1), 10. https://doi.org/10.1186/s41239-022-00379-x
Nussbaum, M.C. (2007) *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidos
OCDE (2018). *Manual per a entorns d'aprenentatge innovadors*. Barcelona: UOC; Centre Unesco de Catalunya. http://www.fbofill.cat/publicacions/manual-entorns-daprenentatge-innovadors
Padilla, J. & Carmona, M. (2022) *Malestamos: cuando estar mal es un problema colectivo*. Barcelona: Capitán Swing.
Petousi, D., Katifori, A., Servi, K., Roussou, M., & Ioannidis, Y. (2022). History education done different: A collaborative interactive digital storytelling approach for remote learners. *Frontiers in Education*, 7, 942834. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.942834
Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento: como promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Barcelona: Paidos.
Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155-169. https://doi.org/10.1007/BF01405730
Scardamalia, M., and Bereiter, C. (1991). Higher Levels of Agency for Children in Knowledge Building: A Challenge for the Design of New Knowledge Media. *Journal of Learning Sciences*, 1, 37–68. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0101_3
Sennet, R. (2003) *El respeto: sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Madrid: Anagrama.

Ètica i Espiritualitat en la pràctica educativa des de Simondon i Freire[1]

Luisa Fernanda Rojas i Moisés Martínez, Facultat d'Estudis Superiors Acatlán UNAM
Traducció: Joaquin Martínez Ortíz

> *La divinitat és activa en el vivent, no en el mort; està en el que esdevé i es transforma, no en allò ja produït i petrificat. Per això la raó, en la seua tendència a la divinitat, s'aplica al que viu; l'enteniment s'aplica a allò produït, petrificat per a utilitzar-ho.*
> *Johann W. Goethe*

Presentació

El següent text reflexionarà sobre el pensament de dos pensadors que, encara que semblen ser contraris, perquè les seues conceptualitzacions teòriques poden considerar-se com a divergents[2]: Gilbert Simondon amb una filosofia de la individuació a esdevindre i Paulo Freire amb unva filosofia de l'emancipació dels subjectes mitjançant l'educació alliberadora. És possible relacionar-los (en una primera aproximació) a través de les seues concepcions sobre l'ètica i l'espiritualitat, que tots dos autors despleguen en la seua praxi educativa, ja que aquests pensadors, al mateix temps del seu treball intel·lectual en universitats van ser també educadors de dos grups amb característiques particulars: Simondon, d'adolescents en liceus i Freire, d'adults en projectes d'alfabetització.

En això, les propostes educatives que van implementar cadascun, no sols tenien un propòsit dins de l'aula, sinó també, fora d'ella, van conformar un projecte cultural a través de l'ètica i espiritualitat que aquests filòsofs van reconfigurar, situant-les com a mediadores de la relació de l'estudiant amb els altres i el seu entorn.

En aqueix sentit, podem plantejar la pregunta eix sobre la qual versarà el present text: Com es relaciona la pràctica educativa de Simondon i Freire en el seu vincle amb l'ètica, com a acte de construcció amb els altres, i l'espiritualitat, com a manera d'interacció de l'home amb el seu món?

Ètica com a pràctica educativa des de Simondon i Freire

El present apartat reflexionarà sobre la següent qüestió: En quina mesura es vincula la noció d'ètica entre Simondon i Freire sobre la pràctica educativa que cada autor va desenvolupar en el seu context?

Per a parlar d'ètica des de la perspectiva simondoniana, és necessari abordar la individuació psico-collectiva, dimensió que es comprén en el flux de percepció i operacions que permeten la interacció amb els al-

[1] Projecte "Ética y Biopolítica. Prácticas Socioeducativas Universitarias entre Tecnología y Salud" (PAPIIT IN305521, FFyL y FES Acatlán UNAM)

[2] Gilbert Simondon va nàixer a Saint Étienne França en 1924. Es va diplomar en l'Escola Normal Superior de París i és va doctorar en filosofia per la Facultat d'Art de París amb la tesi: *La individuació a la Llum dels nocions de forma i d'informació i La manera d'existència dels objectes tècnics*. Paulo Freire va nàixer a Recife a Brasil en 1921 i es doctorà en filosofia per la Universitat de Pernambuco amb la tesi titulada: *Educació i actualitat brasilera*.

tres. El psíquic i el col·lectiu es troben interconnectats ja que la percepció, en conjunt amb l'afectivitat, es formen com una individuació psíquica, on només poden instituir la seua causa en l'àmbit col·lectiu per a trobar significació i una estabilitat provisòria.

L'aparició de l'individu com a flux i no com a ens és descrita per Simondon:

> *L'individu és l'ésser que apareix quan existeix significació; recíprocament, només hi ha significació quan un ser individuat apareix o es prolonga en l'ésser que s'individua; la gènesi de l'individu correspon a la resolució d'un problema que no podia ser resolt en funció de les dades anteriors, perquè ells no tenien axiomàtica comuna: l'individu és autoconstitució d'una topologia del ser que resol una incompatibilitat anterior a través de l'aparició d'una nova sistemàtica. (Simondon, 2019, p. 332)*

És a dir, és en la significació on l'individu com a autoconstitució d'una topologia del ser adquireix una relativa estabilitat. Per exemple, podem fer referència al cas del xiquet xicotet, el qual com a pura percepció i afectivitat prendrà una primera individuació a través de la relació d'aquests elements amb el seu mitjà immediat; en aquesta identificarà els primers components que li brinden resguard i nutrients, desenvolupant una afectivitat per la intensitat en què els percep com a adequats per a ell. Seguint a Simondon, la significació per la seua part només es troba en l'àmbit col·lectiu, ja que:

> *Rebre una informació és de fet, per al subjecte, operar en si mateix una individuació que crea la relació col·lectiva amb el ser del qual prové el senyal. Descobrir la significació del missatge que prové d'un ésser o de diversos éssers és formar amb ells el col·lectiu, és individuar-se amb ells a través de la individuació de grup." (Simondon, 2019, p.390).*

Aquest procés d'individuació psico-col·lectiu, per tant, transcendeix tot psicologisme o sociologisme primaris que descriuen l'home com un ser programat pels seus impulsos interns o un ens buit que serà omplit pel grup i la societat en la qual naix; perquè l'home com un flux metaestable entre percepció, afecte, significació i operació amb els altres, conformarà el comú, al mateix temps que es conformarà a si mateix.

És per l'anteriorment dit, que Simondon en la seua pràctica docent amb els joves dels liceus va qüestionar l'educació tradicional de la societat francesa del seu temps, perquè aquesta, comprenia els estudiants a partir de diferents motles en els quals depenent de la classe social a la qual pertanyien, cada individu havia de ser omplit d'uns certs aprenentatges i valors concordes al seu estrat, perquè existia: «una educació per al treball manual (obrera), una educació per al saber científic (burgesa) i una educació en l'acte heroic (nobiliària)» (Simondon, 2017: 207), separant-los i segregant-los entre si.

 DOI 10.7203/QEC.50.27544

Per contra, Simondon pretén aconseguir en la seua pràctica educativa, una societat en què existisca una unitat plural, no per a abolir les classes socials, sinó en la que existisca un ensenyament i una cultura integral entre els individus que la conformen: en què aquells que treballen tècnicament entenguen els conceptes científics sobre els quals s'organitza la seua labor, aquells homes de ciència comprenguen el treball tècnic i els nobles coneguen realment la societat que dirigeixen. Això per a l'autor seria visualitzar en la condició humana, una condició tècnica com a principi d'unitat cultural en l'esdevenir psiquicocol·lectiu (d'ací sorgeix la seua concepció ètica):

> *El nostre desig seria que l'ensenyament secundari es puga universalitzar en lloc de tancar-se sobre si mateixa, que puga adquirir una universalitat ja no nominal, sinó real, que hi permeta donar a tot ser que reba una educació un accés a la cultura oberta, sense barrera i sense nivell. Aquesta reforma està eminentment dirigida a l'esdevenir; apunta en efecte a transformar d'alguna manera a l'obrer en constructor, a l'obrer en capatàs; un home ja és capaç de dirigir quan sap dirigir bé una màquina. (Simondon, 2017, p.205)*

La perspectiva educativa en Simondon des del procés d'individuació té per tant un potencial ètic, doncs, més que un conjunt de regles fixes provinents d'un grup o societat particular és aquell procés de transducció[3], entesa com a transformació i propagació metaestable de les maneres de vida que es vinculen entre cultura i tècnica, dins de l'esdevenir psico-col·lectiu: nuant a l'individu amb els altres en una unitat que integre la pluralitat.

D'altra banda, com a coincidència a la perspectiva simondoniana sobre el projecte d'unitat cultural en la noció ètica, Paulo Freire esmenta que existeix una relació entre opressors i oprimits en la societat, la qual cosa produeix un model d'educació que es generalitza en el conjunt, amb la finalitat de perpetuar les classes existents, aquest tipus d'educació consisteix a rebutjar el canvi, la imaginació i l'acció transformadora, veient als homes com a objectes i no com a subjectes de la seua realitat.[4]

Aquesta forma d'educació limita l'aprenentatge i la comprensió del món tant en opressors com en oprimits, però és en els oprimits on ocorre una reducció significativa en l'enteniment de les relacions de dominació que els condicionen a un context predeterminat sense que aquests posen oposició, perquè són categoritzats com a éssers passius que se'ls ha d'instruir.

Sota aquestes consideracions, Freire estableix la seua proposta per a trencar amb aquesta dinàmica d'opressió: l'educació alliberadora, entesa com aquella educació que transcendeix les aules, perquè és una pràctica educativa que dins de cada cultura formarà individus conscients de si i de la seua realitat per a transformar-la. Ja que, només prenent presència en el món és possible ser amb els altres (en això emana la concepció ètica freireana). Dit des de l'autor:

[3] Definida per Simondon com «una operació física, biològica, mental, social, per la qual una activitat es propaga progressivament a l'interior d'un domini, fundant aquesta propagació sobre una estructuració del domini operada ací i allà [...] és una individuació en progrés» (Simondon, 2018, pàg. 12-13).

[4] L'educació bancària considera a l'home com a espectador del procés d'ensenyament-aprenentatge, l'única virtut del qual és tindre paciència per a suportar l'abisme entre la seua experiència existencial i el contingut que se li ofereix per al seu aprenentatge, sinó que el considerara com a subjecte (Freire, 1975, p.100) Aquesta perspectiva té similitud amb el model d'educació segmentat que va qüestionar Simondon: ja que l'educació és vista com una sort de programació prèviament assignada dependent de la procedència social.

> *L'educació alliberadora part d'aquella presència que reconeixent l'altra presència com un no-jo es reconeix com «sí pròpia». Presència que es pensa a si mateixa, que se sap presència, que intervé, que transforma, que parla del que fa, però també dels que somia, que constata, que compara, avalua, valora, que decideix i trenca. (Freire, 2004, p.9)*

Per tant, l'educació alliberadora és una praxi de l'ètica; no hi ha ètica sense consciència, parafrasejant a Freire: sense prendre responsabilitat de la meua pròpia existència en conjunt amb l'existència dels altres (amb-viscuda) com a convivència que deixa empremta en el món. Llavors, tot acte educatiu és un acte ètic.

Perquè l'educació parteix d'una reflexió en tant que procés de discerniment que el subjecte assumeix sobre l'aprenentatge dels valors, significats de la seua comunitat i el seu context (consciència). Però també és pràctica, quan el subjecte sàpia que tot acte que realitze influeix sobre els altres i sobre el seu mitjà (responsabilitat), en això, el subjecte com a praxi podrà decidir ser creatiu, impacient i vivaç per a reivindicar-se.

És per això que Freire va desenvolupar un programa per al govern xilé per a adults en condicions d'opressió que van quedar exclosos de l'alfabetització en la seua edat formativa, amb l'objectiu que els llauradors prengueren consciència de la repartició de la terra a partir de l'alfabetització:

> *Coordinàvem en aquell moviment el Projecte d'Educació per a Adults, a través del qual llancem dues institucions bàsiques d'educació cultural popular: el cercle de lectura i el centre de cultura, [...] ens preguntàvem si ens seria possible fer alguna cosa en l'alfabetització de l'adult, com un mètode també actiu que ens donara resultats similars als que venia obtenint en analitzar els aspectes de la realitat brasilera". (Freire,1975, pàg.98-99)*

En aqueix sentit el model d'alfabetització va consistir a dotar els llauradors d'eines cognitives i interpretatives perquè comprengueren el seu dret a la terra i el pogueren resguardar. No obstant això, aquest tipus d'alfabetització no es va limitar a l'objectiu que els llauradors aprengueren a llegir i a escriure, sinó al fet que a través del procés de la pràctica educativa pogueren en conjunt comprendre el seu món (en la reforma agrària com a fenomen transformador de la seua realitat), comprendre's amb els altres, per mitjà d'una dinàmica d'aprendre amb els seus congèneres en la mateixa situació i dels opressors del seu context; aconseguint a través de la seua interrelació amb els altres, formar una concepció activa de si mateixos.

En suma, podem partir que el principal punt de coincidència que tenen aquests autors sobre la noció ètica és el d'albirar-la com un projecte d'unitat i integració de

 DOI 10.7203/QEC.50.27544

l'humà; on l'home, és comprés com un element per a vincular-se amb els seus semblants en les seues pràctiques culturals i tècniques que incideixen sobre el seu mitjà.

Aquesta coincidència ètica sorgeix des de dos plantejaments que s'assemblen. El primer, la capacitat de la tècnica (de les eines, objectes i conjunts tècnics) de ser un mediador en les relacions que s'estableixen entre l'home (espècie) i la naturalesa (com a mitjà en què es desenvolupa), que ressalta Simondon, es pot convertir en un bé que potencialitze la vida (humana i no humana) i la preserve per mitjà de formes de conservació, modulant principis ètics entre la cultura i la pràctica tècnica.

El segon, el potencial que conté l'educació alliberadora no sols per a alliberar els oprimits i els opressors d'una relació d'alienació en la qual es troben tots dos malgrat la seua posició en l'esquema de dominació, sinó a conformar a través de l'autonomia una activitat decidida en el món, que puga recrear i preservar, en comunió (en conjunt i per a tots), vides humanes dignes.

Tots dos principis promouen una unitat cultural plural, activa i dinàmica, integrant projectes on la pràctica educativa col·labora amb el sorgiment de pràctiques ètiques que possibiliten la interacció, comunicació i mediació de l'home en una complementarietat constitutiva amb la tècnica i una autonomia amb els seus congèneres.

En tant, podem suposar que les divergències entre els autors sorgeixen entorn de com ells comprenen aquest projecte d'unitat. Pel que, la següent qüestió que cal analitzar seria: quines són les pràctiques i mètodes educatius que va utilitzar cada autor darrere de construir una ètica d'integració de l'humà amb el seu mitjà i la tècnica?

Per a Freire, la paraula generadora evoca irremeiablement una acció, no hi ha paraula inútil, tota paraula flueix en l'existència i historicitat dels subjectes que les produeixen. En aqueix sentit, el mètode de l'alfabetització proposat per l'autor és una tècnica que objectiva al món, el fa món en tant que l'humanitza. «Ací es pot dir que la paraula és humana-tècnica i que el món és un text on l'escriptura i lectura del subjecte en esdevenir en l'objecte no fa més que reescriure's en un infinit joc de possibilitats». (Vall i Jiménez, 2021)

L'anterior pot exemplificar-se en la primera fase del mètode que Freire va construir per al procés d'alfabetització:

> *Investigació de l'univers vocabular: etapa en la qual un grup d'investigadors han de visitar la comunitat i sobre la base de trobades informals amb habitants de l'àrea, identificar no sols les paraules amb major sentit existencial i càrrega emocional del poble, sinó també aquelles expressions típiques de la comunitat, els vocables de la seua experiència quotidiana. (Martínez, 1988, pàg.114-115)*

L'exemple també cobra sentit en la paraula generadora, perquè aquesta, a través del mètode d'alfabetització representà per al llaurador un punt de crisi, la fallida d'un

estat anterior (passivitat) que dona inici al procés de creació. Alfabetitzar, per tant, és confrontar el subjecte amb una realitat que li és aliena, però que amb el pas del temps pot retrobar-se amb aquesta.

La paraula és enfrontament, anar contra un mateix per a retrobar-se en els altres i amb els altres a través de la pròpia tècnica (com a praxi) en el mètode d'alfabetització. «La paraula viva és diàleg existencial. Expressa i elabora el món en comunicació i col·laboració» (Freire, 1978, p.19).

Per això, els llauradors que es veien com a subjectes aïllats comencen a comprendre's en una totalitat, primer a través de l'enteniment escrit de la seua quotidianitat, i després, en el procés de la reforma agrària que pretén integrar-los com a subjectes de dret en relació amb un programa de govern que transformaria la seua situació d'opressió.

L'ètica en tant que pren el seu lloc com una pràctica educativa, que sorgeix a través d'un subjecte involucrat en la comprensió i reflexió del seu entorn a la llum de referències de significat i sentit social; reconeixent l'altre individual com a ser concret (corporal, sensible, emocional etc.) i col·lectiu com a ser en valors i rols culturals, és a dir, primer soc per a estar amb els altres. Això va ser el principal pilar d'una reforma agrària efectiva dins de l'ideari de Freire.

Per la seua part, per a Gilbert Simondon, l'interés de la seua pràctica educativa actua sobre la formació segmentada que qüestiona, centrant-se en adolescents, on a l'aula va dividir els seus alumnes en grups de cinc, implementat una dinàmica centrada en manipular aparells tècnics per a obtindre'n un aprenentatge directe. En paraules del mateix autor:

> *Un xiquet no entén, en el sentit profund de la paraula, què és un arbre o un animal. No obstant això, pot entendre, en el sentit tècnic de la paraula, per què s'ha de regar un arbre que acaba de ser plantat, per què un arbre necessita llum [...]Aquest gènere de comprensió, intuïtiu, però no afectiu o animista, és el que denominem comprensió tècnica. Entre la mentalitat primitiva i la mentalitat científica està el pensament tècnic. (Simondon, 2017, p. 214)*

Aquest aprenentatge tècnic, que s'obtenia directament de les màquines que els joves desarmaven i rearmaven, possibilitava l'obtenció d'una habilitat pràctica que dotarà de sentit els conceptes científics que estudiaven de manera abstracta, entrellaçant de manera didàctica el treball tècnic amb la comprensió científica d'aquest.

La perspectiva ètica que emana d'aquesta pràctica educativa es pot comprendre en dos sentits: d'una banda, comunicar als alumnes amb base a un treball en conjunt, en el qual desenvoluparan coneixements tècnics comuns, en què seran posats a prova a partir d'una tasca per a la qual no estan acostumats i en la qual hauran d'ajudar-se els uns als altres per a procedir amb les operacions de l'exercici assenyalat; condici-

 DOI 10.7203/QEC.50.27544

onant-los a un treball on els rols rígids del saló de classes, i dels sectors socials dels que provenen, es difuminen.

D'altra banda, aquest coneixement directe dels individus tècnics els possibilitarà acostar-se a una cultura del treball manual i tècnic que els proporcionarà les bases analògiques per a comprendre conceptes cientificoteòrics, però no sols això: des de l'horitzó del projecte simondonià en què la cultura i la tècnica es comprenen com a parts integrants de l'humà que no tenen per què estar en conflicte, l'exercici aconsegueix introduir els alumnes a una ètica que respecta els individus tècnics deixant-los de veure com a subordinats o directors de l'acció i el coneixement; contemplant-los com a cooperadors (del seu actuar, coneixement i manera d'existència) en una mateixa interacció a l'una dels seus congèneres humans.

En suma, l'educació implicarà en tots dos autors un compromís cap a una reconfiguració d'ordre per al món i la humanitat en un sentit ètic, on aquesta noció, replanteja la construcció d'universals, doncs, com a procés metaestable diria Simondon (on també coincideix amb Freire) l'ètica, és una acció, com a consciència en el món permanent de constitució i invenció que involucra tant els objectes tècnics com el *psicocol·lectiu dels homes. En aqueix mateix sentit, l'individu és comprés com un procés, més que com una cosa acabada, és un esdevenir, de formes sempre inacabades de si mateix i de la seua relació amb l'altre.

A partir d'aquesta perspectiva ètica com un cabal en aparença estable, radica la pedra angular per a Freire en la preponderància de la consciència activa convertint-se en part indispensable de la transformació conjunta del món, mentre per a Simondon, aquesta noció es pot observar en l'activitat del pensament tècnic com a punt de retrobament de la cultura humana íntegrament. Finalment, en tots dos pensadors, emergeix un altre concepte sense el qual és inentendible el sentit ètic de l'educació i la seua praxi, la pròpia concepció de societat i fins i tot la idea mateixa d'humanitat, aquesta noció és la d'espiritualitat; la qual serà abordada en el següent apartat.

Espiritualitat: un marc d'interpretació en Freire i Simondon

En aquest apartat s'explorarà com els autors construeixen marcs d'interpretació a partir de les nocions d'espiritualitat sorgides en les pràctiques educatives que cadascú va dur a terme. Partirem a través de la següent qüestió: Com l'espiritualitat es configura en una òptica, des de Simondon i Freire, que permet comprendre el concret en la totalitat (i viceversa), integrant el món segmentat-desfasat dins de la pràctica educativa que cada autor duu a terme?

La visió d'espiritualitat com a marc interpretatiu, convergeix per a tots dos pensadors, en un projecte d'humanització efectiva de la cultura, a fi de prolongar la vida mateixa; amb l'objectiu de reintegrar o almenys acostar les dimensions del món en què aquest es troba segmentat.

En Freire, per exemple, el seu concepte d'espiritualitat pot rastrejar-se en la següent cita: «Em situe entre els que creuen en la transcendentalitat i entre aquells que no dicotomitzen la transcendentalitat de la mundanitat» (Freire:1997).

Per tant, l'espiritualitat en l'autor té una profunda relació amb el pensament cristià[5] però també com és possible veure en la cita, amb el pensament humanista; comprenent que el subjecte transcendeix només en relació amb els altres per a crear les seues institucions, valors, rols, la seua pròpia cultura. Un home passiu o inactiu per a incidir en la seua realitat des de Freire no pot ser transcendent, per contra, nega la humanitat que hi ha en ell cosificant-se per a uns altres.

L'espiritual llavors, és aqueixa col·laboració entre subjectes per a reelaborar la seua realitat, sent també aquests reconstituïts pel seu temps històric. «humanitzat per ells, aqueix món els humanitza. Les mans que ho fan no són les que ho dominen» (Freire, 1978, p.15). Per exemple, en l'acte d'alfabetització durant el context de la reforma agrària podem trobar un halo d'espiritualitat freireà, sent el seu objectiu, la restitució d'un dret a partir de la comprensió gramàtica de l'esdeveniment (alliberament dels oprimits per a ells i per ells) assegurant que els antics hisendats isqueren del seu vincle de dominació amb els seus congèneres (conclusió de la relació de dominació). L'acte d'alfabetització en aqueix sentit és una acció de transcendència, perquè en aquest, els homes es trobaran a si mateixos, a la seua pròpia existència, en un context d'unitat. En paraules de Freire:

> *La codificació i la descodificació permeten a l'alfabetitzant integrar la significació de les respectives paraules generadores en el seu context existencial: ell la redescobreix en un món expressat pel seu comportament. Cobra consciència de la paraula com a significació que es constitueix en la seua intenció significant, coincident amb intencions d'uns altres que signifiquen el mateix món. Aquest, el món, és el lloc de trobada de cadascú amb si mateix i amb la resta. (Freire, 1975, p.7)*

D'aquesta manera, l'espiritualitat és aquella capacitat del subjecte, en aquest cas del llaurador, de reconéixer-se en processos de totalitat més enllà d'una individualitat, on s'adquireix la capacitat de trobar en la seua existència i en el seu àmbit pròxim la influència de la totalitat.

Així mateix, el mètode d'alfabetització freireà és una tècnica, que connecta l'humà amb el transcendent (espiritualitat) quan homogenitza la llengua, és a dir, com a tècnica que abstrau la realitat mateixa en el llenguatge, per a ser comprés i parlat (dialogat) en els subjectes i amb ells, per a desxifrar la realitat, significar-la a través d'un full i un llapis.

Amb això, el tècnic del mètode d'alfabetització i l'humà formen per a la vida mateixa, tots dos es conjuguen en un acte d'espiritualitat, doncs, en aqueixa formació

[5] En la següent cita, Freire explica en una entrevista d'on va sorgir la seua concepció d'espiritualitat: «Vaig ser als pantans, rierols, turons de Recife, a treballar amb els llauradors i els '*favelados*'. Vaig ser allí mogut per una certa lleialtat a Crist, de qui jo era més o menys un company. Però quan vaig arribar allí, he vist la dura realitat de l'habitant dels barris marginals i el llaurador, la negació del seu ser com a persona, la tendència a l'adaptació, el seu estat quasi inert davant la negació de la llibertat... tot això em va enviar a Marx. I com més llegia Marx més trobava raons objectives per a continuar sent un company de Crist. Les lectures que jo vaig fer de Marx mai m'han portat a deixar de trobar a Crist als cantons dels barris pobres. Em vaig quedar amb Marx en la mundanitat a la recerca de Crist en la transcendentalitat» (Casali, 2016).

 DOI 10.7203/QEC.50.27544

per a la vida les coses són objectivades i expressades per l'home. La paraula instaura la realitat de l'home, no sols per a designar les coses, sinó també per a transformar-les, el pensament és praxi, en què la paraula com diu Freire és viva i dinàmica.

Per tant, en la tècnica del mètode d'alfabetització freireà hi ha humanitat cristallitzada que transforma, sent també transformada pel seu context i pels subjectes que dins d'aqueixa interacció constitueixen un flux d'espiritualitat. Tal com podem albirar a continuació:

> *L'hominització, s'opera en el moment en què la consciència guanya la dimensió de la transcendentalitat. En aqueix instant, alliberada del mitjà envoltant, s'enlaira d'ell, l'enfronta, en un comportament que la constitueix com a consciència del món. [...] La paraula és essencialment diàleg. En aquesta línia d'enteniment, l'expressió del món es consubstancia en elaboració del món i la comunicació en col·laboració. (Freire, 1978, p.17)*

Fins i tot ací parafrasejant Simondon[6], podem reflexionar en el següent: La tècnica és allò de què, l'home s'oposa a la mort de l'univers. (perquè a través de la tècnica d'alfabetització freireana, l'home deixa de ser un subjecte passiu alié al seu context). Fa més lenta com la vida la degradació de l'energia, (ja que, la lectura i escriptura, en aquest mètode són eines, no sols per a rebre equitativament les seues terres, sinó per a desxifrar i interpretar els seus contextos, incidint sobre els subjectes per a descobrir-se creadors i recreadors de la seua pròpia realitat) I es converteix en estabilitzadora del món (més enllà de la dicotomia d'oprimits i opressors, tot home és subjecte d'acció en una oberta i fluida realitat de possibilitats).

Llavors la relació entre subjectes conscients que cohabiten en el món i la seua connexió amb la tècnica, en aquest cas la pràctica educativa del mètode d'alfabetització són expressions de l'espiritualitat subscrita dins d'un moment històric social.

Finalment, ací és possible establir una relació amb la pràctica educativa de Simondon a partir del procés de desarmar i rearmar màquines simples amb els seus alumnes en els liceus de França: ja que, de manera anàloga al procés d'alfabetització en Freire, que no sols buscava que els llauradors aprengueren a llegir i a escriure sinó al fet que codificaren i recodificaren la seua quotidianitat en la paraula escrita, podem comprendre, que en totes dues pràctiques educatives emana una visó oberta i dinàmica d'espiritualitat: perquè aquestes, no se circumscriuen a processos estàtics que doten de formes rígides els sabers, els exercicis o operacions per a adquirir-los, ni determinen als subjectes com a ens acabats, més aviat, els individus es troben en un constant dinamisme com a éssers inconclusos, com a subjectes de possibilitat.

No obstant això, encara que tots dos autors coincideixen que l'espiritualitat és un projecte d'humanització efectiva de la cultura, a fi de prolongar la vida mateixa; la concepció d'humanitzar la cultura és molt diferent en Simondon a la ja analitzada en

[6] Quan Simondon diu el següent: «La màquina és allò de què, l'home s'oposa a la mort de l'univers; fa més lenta com la vida, la degradació de l'energia i es converteix en estabilitzadora del món» (Simondon, 2018:37)

Pablo Freire, perquè el primer contempla maneres de relacions dinàmiques entre els homes, els objectes tècnics i d'aquests amb el seu medi fisicovivent[7]. En això, Simondon estableix que l'espiritualitat és:

> *Allò que ja empra realitat individuada, somàtica o psíquica, no pot definir una espiritualitat. És al nivell dels transindividual que les significacions espirituals són descobertes, no al nivell de l'interindividual o social. El ser individuat porta amb si un avenir possible de significacions relacionals que cal descobrir: és el preindividual allò que fonga l'espiritual en el col·lectiu. Es podria dir naturalesa a aquesta realitat preindividual que l'individu porta amb si, buscant trobar en la paraula naturalesa la significació que els filòsofs presocràtics hi posaven: els fisiòlegs jònics posaven allí l'origen, anterior a la individuació, de tots els tipus de l'ésser, la naturalesa és la realitat del possible [...] (Simondon, 2019; p. 388)*

És a dir, l'espiritualitat no sorgeix únicament en les realitats individuades (cossos, ments, màquines concretes, vivents o col·lectius particulars) sinó que justament sorgeix en l'esdevenir entre el preindividual, el medi fisicovivent que encara no troba un equilibri provisional; l'individuat, aquella primera individuació amb equilibri provisional que es diferencia del seu mitjà i conserva potències del seu origen preindividual; i el transindividual, com aquell moviment on l'espiritual troba la seua significació.

L'anterior pot aterrar-se en la pràctica educativa que Simondon va portar a terme en la seua classe de física:

> *Aquests exercicis ensenyen a captar en cada etapa del desenvolupament tècnic la culminació de diversos esforços anteriors separats: inciten a no cedir a la temptació fàcil de la vanitat que porta amb freqüència a xiquets i adolescents a l'irrespecte cap a les etapes passades de la tècnica: rebre en herència el patrimoni tècnic de la humanitat és acréixer la seua cultura, quan se sap el que ha costat a aquells que l'han adquirit i a través de quins rumbs s'ha constituït. Aquests exercicis són treballs pràctics d'instrucció cívica. (Simondon, 2017, pàg.210-211).*

És a dir, en aquesta es partia de conceptes com: explosió, combustió, termodinàmica, etc. (elements que pertanyen a la individuació física) per a comprendre objectes tècnics concrets: motor, cilindres, màquina de vapor, etc. (elements que parteixen de la individuació tècnica) en relació a les significacions psicosocials dels individus que li donen un valor cultural incidint i configurant cadascun d'aquests àmbits (a través del sentit i significat que l'educació cívica emmarca sobre aquests descobriments i invents).

[7] En contraposició de Freire que contempla una espiritualitat integrant i entrellaçant només els homes en comunió amb el seu medi. (i encara que aquest autor podria ser conscient que la tècnica és part del medi com ho va demostrar amb el seu mètode d'alfabetització, no atorga una importància substancial als objectes tècnics com a objectivació de la tècnica i per tant moduladors del món a l'una de l'individu).

 DOI 10.7203/QEC.50.27544

L'espiritualitat, per tant, no es presenta per mitjà d'un esperit transcendent a la realitat, però tampoc com una forma immanent en les forces físiques, en els éssers vivents o en les relacions psicosocials: l'espiritualitat es desenvoluparà en el flux metaestable d'aquestes individuacions que interaccionen entre si, conformant-se com esdevenir. Ara bé, és important preguntar-se: Quina significació adquireix aquesta perspectiva d'espiritualitat en el transindividual? i Quina relació té amb el desfasament a partir del qual es relaciona la cultura i la tècnica?

La noció d'espiritualitat simondoniana troba la seua significació transindividual com a òptica que contempla la realitat en la religiositat i la tecnicitat, totes dues hereues de la unitat màgica primitiva.[8] Aquestes dues fases en què es pot entendre el món se centren en dos àmbits: «La religió no és més màgica que la tècnica; és la fase subjectiva del resultat del desdoblament, mentre que la tècnica és la fase objectiva d'aqueix mateix desdoblament» (Simondon, 2018; p. 191) Aquesta concentració en l'àmbit subjectiu o objectiu atorga característiques particulars a cadascuna: la religió es conformarà a partir d'una exigència de representar la totalitat en absoluts (teològics i morals), mentre que de manera inversa, la tècnica es desenvoluparà per davall de la totalitat en esquemes d'eficiència (accions) i estructures (objectes) que sorgeixen d'aquesta fragmentació.

És en la pràctica educativa de Simondon, ja referenciada, on es produeix un acostament entre la visió d'una totalitat i la pràctica en la qual es manipula el que esdevé davall d'ella amb base a accions i objectes tècnics. La referència a la totalitat es desenvolupa a partir dels conceptes científics i el respecte cívic als científics que els van descobrir, la ciència sorgirà com un punt neutre entre l'àmbit teòric de la religiositat i l'àmbit teòric de la tècnica, per la qual cosa heretarà aqueixa exigència de pensar la totalitat. Per part seua, el treball manual en aquesta pràctica educativa permetrà una comprensió de l'acció i el funcionament dels objectes tècnics, i permetrà llavors la implementació d'un projecte d'espiritualitat que comunique la perspectiva de totalitat amb l'exercici pràctic en els objectes tècnics.

Conclusió

Gilbert Simondon i Paulo Freire van sintetitzar en la seua pràctica docent els seus postulats teòrics fonamentals: individuació i consciència. La seua inquietud teoricofilosòfica es trobava agermanada amb la seua labor educativa. Del vincle entre pràctica educativa i pensament teòric que explorem al llarg del present article es desenvolupen les concepcions d'ètica i espiritualitat en tots dos.

L'ètica és un punt d'inflexió en el qual, a través de relacions i pràctiques, en aquest cas educatives, la consciència de l'home estableix una relació amb els altres i amb el món que el possibilitarà pensar i actuar de diverses formes. És per això, que l'espiritualitat (l'altra categoria central per a aquest article) es troba estretament lli-

[8] La unitat màgica a la qual es refereix Simondon està relacionada amb una forma de pensament que mantenia en una unitat particular a l'home i al món. Plantejat des de l'autor: «[...] El pensament màgic és el primer, perquè correspon a l'estructura més simple, més concreta, més vasta i flexible: la de la reticulació. [...] A aquesta estructura primitiva de reticulació realment funcional se li pot atribuir l'origen del desdoblament que va donar naixement al pensament tècnic i al pensament religiós. Aquest desdoblament va separar figura i fons, la figura que dona el contingut de la tècnica i el fons de la religió» (Simondon, 2018, p.187) El pensament màgic com a òptica, forma d'interacció de l'home amb el seu mitjà sense divisió entre forma i fons, sense el sorgiment encara de tecnicitat (objecte) i religiositat (subjectivitat) és indispensable per a entendre l'espiritualitat com a mediació i contemplació entre sermón.

gada a l'ètica, ja que aquesta, es pot entendre com el sistema que connecta l'home amb el seu entorn. L'espiritualitat per a tots dos educadors, no fa referència a realitats transcendents o immanents al món concret: l'espiritualitat, com es va poder inferir a partir de les dues pràctiques educatives, es posiciona en un flux entre les maneres d'existència interconnectats que conformen els individus orgànics i no orgànics com una força motriu, coincidentment, l'espiritualitat es pot entendre en les formes de contemplació que els individus mitjancen els seus vincles amb la totalitat i les parts del món.

Finalment, aquest article es va establir com una aproximació a les nocions d'ètica i espiritualitat amb referència a les pràctiques educatives de dos autors compromesos amb una visió d'humanització plena expressada en dos projectes amb unes certes coincidències: la formació d'una consciència activa en Freire i d'una cultura que retrobarà l'humà en la tècnica en Simondon. Justament, tots dos autors entenen tant en la contradicció com en l'excés els condicionants en què els seus alumnes en la seua pràctica educativa actuaran i contemplaran el seu món.

Referències bibliogràfiques

Casali, A. (2016). *Ética y estética cómo expresiones de espiritualidad en Paulo Freire*. En*: http://www.rizoma-freireano.org/articles-2121/etica-y-estetica-21*

Freire, P. (1975). *La educación como práctica de la libertad.* Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2004). Pedagogía *de la Autonomía*. Paz y Tierra.

Martínez, J. (1988). *La educación para la libertad. Algunas cuestiones conceptuales*. No. 15.Santiago.

Simondon, G. (2017). *Sobre la técnica*. Cactus.

Simondon, G. (2018). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Prometeo libros.

Simondon, G. (2019). *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Cactus. Buenos Aires.

Solís P. (2013). *La espiritualidad en la obra de Gilbert Simondon. En* https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/4238/4506

Valle, A y Jiménez M. (2021*). Freire y Simondon, lo inédito viable: alfabetizar en el modo de existencia de los objetos técnicos.* En https://www.scielo.br/j/pp/a/xS3csLZ8gJG77QQLSDDbymH/

 DOI 10.7203/QEC.50.27544

Alfabetització com a gest tècnic en l'educació[1]

Luis A. Camacho, Facultat de Filosofia i Lletres UNAM
Traducció: Joaquin Martínez Ortíz

Presentació

L'objectiu d'aquest text és tractar d'articular la noció d'alfabetització des del pensament de Paulo Freire com a gest tècnic en l'educació amb ajuda del pensament de Gilbert Simondon. El text es divideix en tres apartats, el primer tractaré d'explicar la noció d'alfabetització en el pensament de Freire, el segon apartat descriuré la noció de gest tècnic de Gilbert Simondon i el tercer apartat intentaré concloure amb l'articulació del per què l'alfabetització pot considerar-se com un gest tècnic en l'educació a la llum del pensament de Gilbert Simondon.

Alfabetització

Parlar de Paulo Freire i Gilbert Simondon resulta una provocació i una articulació complexa, però que al mateix temps sembla com si foren melodies diferents un mateix tempo que pots anar seguint i entenent l'objectiu d'aqueixes melodies. Podem trobar punts de connexió entre Freire i Simondon que ajuden a entendre la realitat i al mateix temps trobem punts paral·lels, que semblen anar per rumbs molt diferents, no obstant això, se sent una intencionalitat mateixa, una connexió enèrgica que uneix la realitat amb el pensament. Aquest és l'altre objectiu d'aquest text, saber de quina manera Freire i Simondon, des de les seues perspectives ens parlen i per què pot haver-hi punts de connexió entre ells i quin pensament podem generar a partir del que ens proposen. Encara que les seues propostes siguen diferents, quan hi ha una lectura a l'una, es comença a crear un tipus de camí pel qual podríem caminar i que aquests dos autors ens il·luminen constantment.

En el llenguatge d'ús comú el concepte d'alfabetització s'entén com un aprendre a llegir i escriure la paraula escrita, en el cas de Paulo Freire ens convida a pensar l'alfabetització de manera diferent. En el seu llibre *Pedagogía de la indignación*, a través de diferents textos ens dona diverses reflexions per a pensar l'alfabetització, no sols com una manera d'aprendre a llegir i escriure la paraula escrita, sinó que implica una dialèctica entre la lectura del món i la lectura de la paraula. En paraules de Freire: «Llegir i escriure paraules només ens fa deixar de ser ombra dels altres quan, en relació dialèctica amb la 'lectura del món', es vincula amb el que jo dic 're-escriptura' del món, és a dir amb la seua transformació.» (Freire, 2020, pàg. 112)

Per a Freire, la lectura del món com a alfabetització, és una inserció del subjecte al seu context en el qual es mou. La inserció dirà Freire implica la intervenció del subjecte en el món.

[1] Projecte "Ética y Biopolítica. Prácticas Socioeducativas Universitarias entre Tecnología y Salud" (PAPIIT IN305521, FFyL y FES Acatlán UNAM)

> *Cal assenyalar la importància de la crítica enfront de la vocació -inserida en la naturalesa humana- que suma a l'acte de constatar, implícit en l'acte de conéixer, la tasca d'intervindre. En realitat, la pràctica de constatació no tindria sentit si la seua prolongació necessària fora l'adaptació a la realitat. Constate no sols per a adaptar-me sinó també per a canviar o millorar les condicions objectives mitjançant la meua intervenció en el món. (Freire, 2020, pàg. 115)*

Constatar que l'alfabetització és la intervenció del subjecte en el seu context. És a dir, per a Freire, la intervenció en el món és important abans que la mera adaptació del món, però què comprenem amb intervindre en el món? què s'entén per canviar o millorar les condicions objectives per mitjà de la intervenció? principalment el que Freire tracta de donar a entendre amb la «lectura del món» és que les condicions socials en les quals un subjecte viu no són determinants, en particular parlant de situacions d'opressió que descriu Freire. Sota la premissa «és difícil canviar, però possible» Freire vol constatar la seua intervenció alfabetitzant, que la condició d'un subjecte no és irrevocable i absoluta o que està dictada per una voluntat divina, ací radica el seu posicionament que es poden millorar o canviar les condicions del subjecte.

No obstant això, la cita anterior culmina amb alguna cosa més: «Algunes vegades, la mateixa adaptació a determinada situació ofensiva del ser expressa la resistència orgànica, cultural, o ambdues, de l'oprimit. És l'adaptació com a lluita, mentre el canvi no puga realitzar-se.» (Freire, 2020, pàg. 115) Una cosa contundent del pensament de Freire, és que és objectiu i posa de nou a l'educació en la realitat objectiva; l'educació no és una panacea i no tota alfabetització o lectura del món, al meu parer, ha de culminar amb una inserció en el món com l'explica Freire. A vegades l'adaptació, en tant la relació amb el mitjà, és una condició necessària de resistència davant el mitjà mateix, mentre el canvi puga tardar a succeir. El subjecte alfabetitzat no sempre és un subjecte actiu de la història, hem de reconéixer que pot triar la passivitat i la no intervenció, almenys des de la pedagogia plantejar-li com dirà Freire, que la seua condició pot millorar, però no imposar-li una manera, sinó construir un panorama amb el qual puga llegir la realitat.

Per a afegir a aquest últim punt de no imposar en l'alfabetització, igual des de qui vulga entendre el què és alfabetitzar ha de comprendre el següent:

> *Per descomptat que no es tracta d'imposar a la població espoliada i patidora que es rebel·le, es mobilitze, s'organitze per a defensar-se, és a dir, per a canviar el món. En realitat, independentment que treballem en l'alfabetització, la salut, l'evangelització o en tots aquests camps, es tracta de desafiar als grups populars perquè, al mateix temps que treballen específicament en cadascun, perceben, en termes crítics, la violència i la profunda injustí-*

 DOI 10.7203/QEC.50.27538

> *cia que caracteritzen la seua situació concreta. Més encara, volem que comprenguen que la seua situació concreta no és un destí segur o la voluntat de Déu, ni res que no puga canviar-se. (Freire, 2020, pàg. 102)*

Sense deixar de donar-hi la importància a les lluites que alguns grups viuen dia amb dia, les paraules de Freire conviden a pensar que qui alfabetitza no és una persona que imposa el seu saber com el «correcte» o «el que hauria de ser», més aviat que ajuda a traduir el món de manera diferent, així mateix està en condició de respectar la visió de qui l'escolte. No obstant això, l'objectiu final sempre serà que el canvi és possible siga com siga el canvi. Això també és part de l'alfabetització, la incertesa del que pot produir.

També des del pensament de Freire, està la noció de l'esperança. Per a Freire l'esperança «Significa reconéixer que estem condicionats però no determinats; que el condicionament és la determinació de la qual l'objecte, convertint-se en subjecte, es torna conscient. Significa reconéixer que la història és temps de possibilitat i no de determinisme, que el *futur* és problemàtic i no inexorable.» (Freire, 2020, pàg. 147) El paper que juga l'esperança en l'alfabetització és crucial perquè no sols és una actitud davant el món, sinó pot arribar a ser una energia interna del subjecte que convergeix amb la lectura del món i que l'informa per al canvi. L'esperança des de Freire, per a alguns pot semblar oblidada per a l'alfabetització, però és el punt de connexió entre els subjectes. No existeix cap procés pedagògic, encara que siga ben intencionat, que no obtinga resultats sense l'esperança. Des de Freire, és clar que l'esperança s'articula des de la condició del subjecte que creu que el seu món és tal com li van dir que era, l'esperança permet al subjecte canviar la seua manera de nomenar-se a si mateix, deixar de nomenar-se com l'altre el nomena i assumir una posició per al canvi.

És clar que l'esperança no és una cosa que es done immanent al subjecte per si mateix, l'esperança també és un contagi, és una energia que funciona a nivell psicocol·lectiu, alguna cosa que m'uneix amb l'otretat. Per això mateix, qui perd l'esperança no la troba de nou en un mateix, sinó en l'exterior a ell, en el col·lectiu i en el món. Podem dir que perdre l'esperança no és un estat de depressió o nihilisme passiu, més aviat és la perduda del vincle *amb el món*, la falta d'esperança pot ser tan desapercebuda que no notaríem la seua absència fins que notem que com a subjectes només estem *en el món*, esperant a alguna cosa que no podem canviar.

Des del meu punt de vista, és clar que acceptar l'adaptació no és abandonar l'esperança, més aviat és acceptar que el canvi no és un esdeveniment extraordinari a escala mundial, el canvi també es dona a poc a poc, d'allò més xicotet a allò més gran i que això també és una condició d'esperança, que encara que ens sapiguem condicionats no acceptem en la nostra quotidianitat que aqueixa condició determine el nostre

actuar. La resistència pot ser a diferents escales. Aqueixa energia anomenada esperança suscita el canvi com a intervenció, sense esperança no hi ha res que impulse el canvi, però tampoc implica que tot canvi siga de la mateixa escala.

Gest tècnic

D'altra banda, podem pensar l'articulació entre el pensament de Freire i Simondon, que pot donar-se des de diferents punts. La noció de gest tècnic em sembla a mi, encara que més general, la part que ens fa entendre el per què de l'esperança de Freire en tant aqueixa energia del subjecte que no ha d'apartar-se de l'educació i que fonamenta la seua premissa de «canviar és difícil, però possible».

Per a aquest punt, reprendré la noció de gest tècnic des del pensament de Simondon que és una noció que serveix per a enllaçar la tècnica, la cultura i l'educació, a més del fet que si s'encarrega un d'aprofundir més, també articula altres nocions de Simondon com ho és objectes tècnics o individuació, però crec que per a aquest escrit tractaré d'explicar-ho amb les tres primeres relacions.

Per a Simondon, en paraules breus, el gest tècnic és «l'acceptació d'un perill» Simondon, 2017, pàg. 308 quin perill? La desadaptació del subjecte al mitjà. És a dir, quan les tècniques, a través de la manipulació dels subjectes modifiquen el mitjà, és a dir intervenen, aquesta modificació implica un perill perquè el subjecte es troba davant una desadaptació perquè sorgeix un nou camp d'acció en el mitjà. Aqueix nou camp d'acció, com a desadaptació, genera un perill en el subjecte que alhora li exigeix noves necessitats sobre aquest per a no veure's desplaçat del mitjà (Simondon, 2017, pàg. 308).

Llavors, així Simondon, indica que aqueix gest tècnic, en tant que perill, té el seu costat positiu ja que acceptant el perill, el subjecte es veu en condició de canviar les seues actituds, principalment la cultura que serveix com transmissora d'aqueixes actituds davant del mitjà i això implicaria un progrés per al subjecte.

En paraules de Simondon: «El gest tècnic major, com a acte, és una aposta, un assaig, l'acceptació d'un perill; tradueix la capacitat d'evolucionar, i expressa l'oportunitat més forta d'evolucionar i també la més concreta que haja sigut donada a la humanitat.» (Simondon, 2017, pàg. 309) Cal dir també que aquest gest tècnic no sols és una adaptació al mitjà sinó que implica una inserció tant del subjecte al mitjà com de la modificació del mitjà al subjecte o a un grup humà.

Un altre punt a tindre en compte és l'efecte de retorn que es dona a partir de les tècniques amb relació medi-subjecte-grup humà. D'aquesta manera ho descriu Simondon:

> *Quan les tècniques superen els grups humans, la potència del seu contraefecte [*effet de retour] donada a través de les modificacions en el medi és tal que el gest tècnic no pot ser solament una organització aïllada de medis.*

 DOI 10.7203/QEC.50.27538

> *Tot gest tècnic compromet l'avenir, modifica el món i l'home com a espècie el món de la qual és el medi. El gest tècnic no s'esgota en la seua utilitat com a medi; desemboca en un resultat immediat, però inicia una transformació del medi que al seu torn repercutirà en les espècies vivents de les quals l'home forma part. (Simondon, 2017, pàg. 308)*

Em sembla important rescatar aquest punt ja que va de bracet amb el que es veurà més endavant en relació amb l'alfabetització. Però el punt central és aqueix efecte de retorn entre la modificació del medi que obliga el subjecte a canviar fent que al seu torn això puga modificar el medi en un cercle de millora constant o esdevindre medi i subjecte.

Així és com el gest tècnic articula la tècnica, la cultura i l'educació, en aqueix efecte de retorn que exigeix al subjecte l'adaptació. I aqueixa adaptació entesa com una incorporació mútua entre medi-subjecte. Llavors, el gest tècnic provoca a la cultura a canviar la manera en què s'educa per a l'adaptació al medi i aquest al seu torn li exigirà el canvi en la seua tècnica.

Únicament com si això fora un parèntesi, voldria dir que l'adaptació es veu com un procés necessari en que el subjecte hi adapta alguna cosa del medi i que alhora el medi adapta alguna cosa del subjecte, és una relació mútua on no sols es tracta de manipulació del medi, és una cosa diferent es tracta d'una identificació del subjecte amb el medi, tant el medi amb el subjecte.

Alfabetitzar com a gest tècnic

Per a continuar explicant la reflexió sobre l'alfabetització com a gest tècnic no plasmaré exemples, ja que pense que aquesta articulació podria servir per a diverses situacions. Principalment, recupere de Simondon que el gest tècnic és un acte.

D'aquesta manera, podem dir que l'alfabetització, principalment com la coneixem tant llegir i escriure és un gest tècnic que ajuda a l'adaptació del subjecte al seu medi, amb ajuda de la cultura, la lectura i l'escriptura informen el subjecte per a adaptar-lo al medi en relació també amb els objectes tècnics que s'utilitzen per a exercir aquestes tècniques. Com es deia abans l'adaptació entesa com aprehendre alguna cosa, abans que aprendre alguna cosa. El fet d'aprehendre ací pren la forma d'un reconeixement sobre el medi, crec que abans de poder canviar alguna cosa ha d'aprehendre's aqueix una mica com a part del subjecte, difícilment crec que alguna cosa puga canviar si el que es vol canviar no es fa propi del subjecte i aprehendre'l. La seua addició al subjecte com el que *és* en el seu esdevenir més pròxim, per a després informar-se en conjunt en un esdevenir diferent.

Podria dir-se que la cultura és l'adaptació del subjecte, un pas necessari, diria jo, dins de l'alfabetització com a gest tècnic. En paraules de Simondon: «La cultura és

una tècnica de supervivència, un instrument de conservació. Per contra, el gest tècnic major és un *acte de cultura* en el vertader sentit del terme: modifica el mitjà de vida de les espècies vivents iniciant un procés evolutiu.» (Simondon, 2017, pàg. 309) Així seria la meua interpretació d'alfabetització de Freire a la llum de Simondon. La cultura com a adaptació entenent que és una tècnica de supervivència, una conservació entre grups, una cultura se sosté a si mateixa per la seua transmissió i adaptació entre subjectes. Però, perquè hi haja un canvi, una intervenció, la cultura ha de ser un acte, el subjecte ha de fer un acte dins d'un camp específic de la cultura la qual vol modificar, millorar o canviar. I perquè succeïsca aqueix acte de cultura l'adaptació és necessària en tant incorporació del medi i el subjecte, quasi com una relació on el medi es converteix part del cos del subjecte i aquet se senta capaç d'actuar sobre ell, això per a mi és la intervenció.

Simondon davant d'això diria el següent: «Generalment, aqueixos gestos tècnics no es justifiquen en virtut de les necessitats que els precedeixen, sinó solament dins del sistema de funcions i necessitats que creen per la seua pròpia existència, en certa manera, són gestos dotats d'un poder d'autojustificació.» (Simondon, 2017, pàg. 310) Per això, crec que l'alfabetització com a gest tècnic tampoc es justifica pel que la precedeix, és a dir, cap alfabetització pot ser igual en qualsevol lloc i generació. Així és com es pot parlar d'alfabetització digital, del camp, de la ciutat, d'una certa generació o d'un cert problema al qual algun docent vulga ocupar-se'n. L'alfabetització no es justifica en el que la precedeix, sinó es justifica en el seu fer quotidià, en el que va creant segons les seues necessitats que es creen a partir d'ella. Dins del quotidià, rutinari i adaptatiu poden sorgir necessitats de millora, de ser més. En la seua resistència d'adaptació sorgeix la possibilitat de mirar el que és xicotet i ha de canviar, a vegades ens enfoquem en els grans canvis i oblidem els xicotets.

Encara que és clar que la cultura sí que la precedeix alguna cosa i és una base en la qual es fonamenta, però què és l'alfabetització sinó la invenció, reinterpretació i qüestionament del nostre entorn, hi ha respecte pel que ens precedeix i que cal aprendre'l, però el canvi sempre se suscita de les necessitats que ocorren en determinades circumstàncies actuals i no passades de les quals som conseqüents, però com ho pensa Freire, no són els nostres determinants i sempre hi ha la possibilitat de canvi.

També pense que l'alfabetització quan es diu és una lectura del món, no significa un canvi radical dins del medi sinó en un subjecte, un canvi energètic de l'ésser amb el món, no se sent alié al món sinó se sent amb el món, estar amb el món és una manera d'existència del subjecte. Aqueix canvi energètic del ser també influeix en la seua quotidianitat, la resistència com a adaptació i l'esperança de millora són l'intercanvi energètic dins del motor de la vida, només basta una guspira que puga detonar un canvi intern d'aqueixes necessitats.

 DOI 10.7203/QEC.50.27538

Aqueixa necessitat interna que sorgeix en el subjecte com a esdevenir és energia i que s'entén com una oposició davant els discursos de «les coses són així» o «per a què lluitar si tots els que governen són iguals», aqueixa alfabetització de Freire és l'energia que estimula el canvi de discurs, el canvi d'això que ens fa sentir-nos fora del món. L'alfabetització no sols és en relació amb l'educació com a transmissió de sabers, sinó que implica també la relació cos-món, l'adaptació no sols és una comprensió per on em moc sinó més aviat un entendre la relació de l'ésser com a cos i l'ésser com a món. Aqueixa energia interna que provoca el canvi sorgeix dins del cos i, des de Freire, s'hi podria dir esperança o voluntat, com uns altres l'anomenarien.

En conclusió, l'alfabetització com a gest tècnic en l'educació és un acte de cultura que implica el canvi de l'entorn on m'adapte, és a dir, on hi ha una relació cos-món, perquè el gest tècnic el fa possible gràcies a la necessitat que sorgeix en la interacció de l'ésser amb el món de ser més, de millorar les condicions o de la possibilitat de canvi que percep. La gran tasca de la pedagogia es funda en l'esperança que els camins dels subjectes no estan determinats, la possibilitat de canvi es troba en relació amb el món, en l'acció tècnica, en la relació que fem cos-món i amb l'otretat.

I m'agradaria acabar amb la següent reflexió de Freire:

> *Si és possible obtindre aigua excavant la terra, si és possible decorar la casa, creure en això o en allò, defensar-nos del fred o de la calor, desviar el curs dels rius, fer dics... si és possible canviar el món que no vam fer, el de la naturalesa, per què no seria possible canviar el món que sí que fem, el de la cultura, el de la història, el de la política? (Freire, 2020, pàg. 124)*

Referències bibliogràfiques

Simondon, Gilbert, (2017) *Sobre la técnica (1953-1983)*. Buenos Aires, Cactus.

Freire, Paulo, (2020) *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. México,

Llegir al món des de Freire i Simondon. Un acostament a l'alfabetització i al pensament tècnic[1]

Dulce María Valdespino i Diana Jaid Martínez Navarro, Facultat de Filosofia i Lletres UNAM
Traducció: Joaquin Martínez Ortíz

Introducció

Aquest escrit té com a objecte d'estudi la relació entre l'alfabetització de Paulo Freire i el pensament tècnic de Gilbert Simondon. L'objectiu principal és reflexionar a partir d'aquestes dues nocions, repetim, pensament tècnic i alfabetització com una manera de llegir el món i d'habitar-lo. Per això, aquest text es divideix de la següent forma: el primer apartat apunta un acostament a l'alfabetització de Freire, aquest busca fer un panorama general de la lectura del món a la qual es refereix aquest autor; en el segon apartat s'aborda el pensament de Simondon que dona peu al pensament tècnic. En el tercer apartat es presenta la relació que veiem entre alfabetització i pensament tècnic, és a dir, un xicotet diàleg entre Freire i Simondon. Finalment, presentem les reflexions finals.

Anotacions sobre l'alfabetització de Freire

A quasi 102 anys del seu naixement, Paulo Freire continua sent motiu d'escriure, repensar i problematitzar la nostra pròpia existència humana, la nostra educació i formació com a éssers inserits en el món, no sols com a espai físic, sinó món com una esfera social de cultura en la qual ens cultivem i criem, recorrent a Simondon. «L'home és un tècnic de l'espècie humana» (Simondon, 2017, p. 305) i Freire, en tant que home, va ser i continua sent un tècnic de l'espècie humana; gràcies a les seues tècniques d'ensenyament com ho és el seu mètode alfabetitzador, va aconseguir transformar els xicotets mons de les persones amb les quals va treballar. Per exemple, l'alfabetització d'adults que Freire (*cf.* 1988) va realitzar en el seu exili en països com Bolívia, Xile, els Estats Units..., van significar per a ell sempre un acte de coneixement, creador i, per descomptat, polític; va ser un esforç per formar éssers humans amb capacitat de llegir críticament al món, el seu món.

Podem dir, llavors, que la seua manera de fer o la tècnica de Freire era (i és, perquè continua vigent) l'alfabetització, però no carrinclona com se sol pensar quan es parla d'un mètode alfabetitzador, és a dir, no és mètode sil·làbic o aprendre a llegir i a escriure simplement, sinó que va més enllà d'això. L'alfabetització de Freire és una manera de pensar el món, d'habitar-lo, de comprendre'l per a poder, també, tindre'n una postura crítica, és a dir, passar de la ingenuïtat a la crítica. No és només estar en el món sinó amb ell. Sobre aquest tema, Freire en *Extensión o comunicación? La concientización en el mundo real* (1984) diu:

[1] Projecte "Ética y Biopolítica. Prácticas Socioeducativas Universitarias entre Tecnología y Salud" (PAPIIT IN305521, FFyL y FES Acatlán UNAM)

DOI 10.7203/QEC.50.27541

> *[...] es fa indispensable, la superació de la comprensió ingènua del coneixement humà, en la qual moltes vegades ens mantenim. Ingenuïtat que es reflecteix en les situacions educatives en què el coneixement del món és pres com alguna cosa que ha de transferir-se i depositar-se en els educands. Aquesta és una manera estàtica, verbalitzada, d'entendre el coneixement, que desconeix la confrontació amb el món com la font vertadera del coneixement, en les seues fases i en els seus nivells diferents, no sols entre els homes, sinó també entre els éssers vius en general.*

Conéixer, en la dimensió humana, que és la que ací ens interessa, qualsevol que siga el nivell en què es done, no és l'acte a través del qual un subjecte, transformat en objecte, rep, dòcil i passivament, els continguts que un altre li dona o li imposa.

El coneixement, per contra, exigeix una presència curiosa del subjecte davant del món. Requereix la seua acció transformadora sobre la realitat. (pàg. 27-28)

Dit això, no es pot negar que el que Freire va intentar és fer del subjecte d'educació un agent transformador de la seua pròpia realitat, no aïllat del seu context històric-polític. Per això, per a Freire, l'educació ha de ser una educació per a l'alliberament. Seguint, el procés d'orientació de l'home perquè puga llegir el món no comprén solament l'associació d'imatges amb paraules, sinó que comprén tot, pensament-llenguatge, a saber, la possibilitat de l'acte de conéixer a través de la praxi, per mitjà de la qual l'home és capaç de transformar la seua realitat (*cf.* Freire, 1975). Sobre aquest tema, agreguem que no sols és pensament, sinó que és un pensament tècnic com més endavant l'abordarem. Així mateix, Simondon a través de les seues pràctiques d'ensenyament amb màquines, a partir de la praxi, feia que els joves comprengueren el món que habitaven.

No obstant això, cal aclarir que el mètode alfabetitzador de Paulo Freire no ha de ser repetit ni fetitxitzat, tal com ho exposa Morollón en la seua tesi de doctorat (2016, p. 83), és a dir, que el seu aprofundiment es veja distorsionat per la importància que va cobrar. El que ací es pretén escriure, és només un esbós del que significa l'alfabetització en termes de llegir el món per a habitar-lo, no pretén en cap moment aprofundir-hi, ni molt menys fer una crítica a la seua pedagogia o, específicament, al seu mètode.

Ara bé, és important aclarir el que implica el pensament tècnic en la teoria filosòfica de Simondon, ja que el tercer apartat d'aquest escrit intenta establir una relació entre l'alfabetització i el pensament tècnic, és a dir, «començar» a dialogar a Freire i a Simondon a partir de l'exposat en aquests dos primers apartats.

Anotacions sobre el pensament tècnic en Simondon

D'acord amb Simondon, en *El modo de existencia de los objetos técnicos*, el pensament tècnic està fet d'esquemes que tenen la funció de representar estructures figu-

rals, és a dir, «[...] el pensament tècnic desmunta i reconstrueix el funcionament dels éssers» (2007, p. 208). Per a Simondon l'objecte tècnic és concebut com un tot organitzat, l'objecte tècnic de consum està tancat en la seua estructura i limitat quant a la seua duració, mentre que l'objecte tècnic de producció està obert en la seua estructura i no limitat en duració. Si bé les màquines són objectes tècnics no són les úniques que poden ser anomenades d'aquesta manera, per exemple, en un saló de classes des del llapis fins als dispositius electrònics són objectes tècnics: «L'objecte tècnic és una sort d'organisme psiquicoquímic» (Simondon, 2017, p. 361). Amb sort d'organisme el nostre autor es refereix al fet que no estan vius és per això que se'ls defineix com a objectes.

A Simondon se li qüestionava sobre la necessitat dels educadors per ensenyar els xiquets sobre el coneixement dels objectes tècnics, és a dir, alfabetització tècnica; en primer lloc, assegurava que se'ls ensenya sobre el respecte al treball de l'altre, un coneixement sobre les èpoques passades que es troba també en el present, perquè la tècnica com a realitat humana ens mostra la petjada de la invenció. L'objecte obert ens ensenya «[...] *una lliçó de realitat, una lliçó de veracitat i d'altra banda una lliçó de respecte intel·ligent pel passat*» (2017, p. 388)

D'altra banda, Simondon estava interessat a despertar culturalment els seus contemporanis respecte a les diferents etapes de la civilització tècnica: «Particularment, es fa a l'objecte tècnic responsable de tot: les nostres civilitzacions són "tècniques", no tenen "suficient ànima"; o bé la civilització del consum és responsable dels desastres de la nostra època, i de les molèsties del viure» (2017, p. 396). Simondon sempre va lamentar que no existira un ensenyament de la història de les tècniques ja que considerava que existia una espècie de dialèctica de les tècniques i que aquestes es poden carregar amb la tasca de fer una part del treball cultural, és a dir, demostrar que les tècniques no són anticulturals sinó que són portadores d'un ferment cultural, és a dir, són potencialment alfabetitzadores per a poder llegir el món i habitar-lo, doncs, és partir de les tècniques és que ens cultivem i ens criem. La cultura és presentada com una font d'imatges i d'arquetips, mentre que les tècniques defineixen solament la civilització; la cultura i la tècnica no poden ser complementàries l'una de l'altra si ambdues romanen en una posició estàtica «[...] la cultura ha d'incorporar els éssers tècnics sota la forma de coneixement i de sentit dels valors» (Simondon, 2007, p.31).

La necessitat d'una cultura tècnica que planteja Simondon ens fa situar-nos dins del pensament tècnic, és a dir, cada membre de l'espècie humana accepta vincular-se amb cada cultura i amb altres grups humans creant xarxes d'informació entre el món natural, tècnic i humà, tal com afirmen Jiménez i Vall (2023, contraportada):

> *El que importa en el pensament tècnic és la seua tendència o la seua potència cap a la unitat que integra cultura i tècnica que es presenta com et-*

 DOI 10.7203/QEC.50.27541

> *hos o com a manera de vida. Aquesta tendència cap a la unitat dinamitza el pèndol hagut entre cultura i tècnica, entre organismes vius i organismes no vius, entre món humà i immanència de vida.*

La relació entre humà-món del qual parla Freire i entre humà-tècnica a què es refereix Simondon, són un pèndol que permeten una lectura del món, tant per a Freire com per a Simondon no pot haver-hi una separació per a entendre la realitat en la qual ens situem, no es poden veure de manera separada, perquè per a Freire no hi ha alfabetització i per tant no hi ha lectura crítica del món sense la relació home-món, així com per a Simondon no hi ha una cultura tècnica per a comprendre la realitat del món sense la relació entre home-tècnica, perquè no hi ha cultura o humanitat sense tècnica, ni tècnica sense cultura o humanitat.

Ara bé, Simondon (2017) diu que el pensament tècnic és intuïtiu i inductiu, perquè des de la infància aprenem a llegir el món des d'aquest pensament, és a dir, descobrim a partir de la intuïció tot el que ens envolta, a més que coneixem, a través dels símbols, per parts i no des d'un tot. Aprenem sobre un arbre a partir de les seues branques, de les seues arrels, de les seues fulles i després l'unim com un tot; això precisament és el que fa el pensament tècnic per a la comprensió del nostre món. Vall (2023) afirma que «no podem negar que el pensament tècnic tendeix a la unitat entre mitjà i espècie, entre organismes vius i organismes no vius, entre cultura i tècnica.» Precisament, des de la nostra lectura de l'obra de Freire, l'alfabetització és un pensament tècnic posat en pràctica que tendeix a la unitat entre humà-món. L'alfabetització és una articulació entre la lectura que fem del nostre món i la lectura crítica que en fem.

La relació entre alfabetització i pensament tècnic sembla ser una mica confusa o una relació que no té límits ben establits en la seua definició, no obstant això, aquest escrit pretén realitzar un acostament al com es relacionen per a poder pensar un diàleg entre Freire i Simondon. Tot seguit, se'n presenta un esbós.

Llegir al món i habitar-hi a través del pensament tècnic

L'alfabetització en Freire no compromet un treball de memorització mecànica de «ba-be-bi-bo-bu, de la-le-li-el-dl.». És a dir, no es redueix a l'ensenyament de la paraula, de les síl·labes o de les lletres. No és dotar el subjecte de cap buit de paraules plenes.[2] Freire en *La importancia de leer y el proceso de liberación* (2004) conta la seua experiència sobre la seua lectura del món en la infància, és a dir, el món en el qual ell vivia, la seua casa a Recife:

> *La tornada a la infància distant, buscant la comprensió del meu acte de "llegir" el món particular en què em movia [...] m'és absolutament significativa. En aquest esforç al qual em vaig entregant, re-cree i re-visic, en el text que*

[2] Per a Freire l'educació bancària, amb la qual no està d'acord, és el supòsit en el qual l'educador deposita continguts en la ment de l'educand, com si fora una taula rasa, en blanc. És per això pel que fa a «cap buit» i «paraules plenes», fent al·lusió al que per a ell no és l'alfabetització ni l'educació.

> *escric, l'experiència viscuda en el moment en què encara no llegia la paraula. Em veig llavors a la casa mitjana en què vaig nàixer a Recife, envoltada d'arbres, alguns d'aquests com si foren gent, tal era la intimitat entre nosaltres; a la seua ombra jugava i en les seues branques més dòcils a la meua altura m'experimentava en riscos menors que em preparaven per a riscos i aventures majors. La vella casa, les seues habitacions, el seu corredor, el seu soterrani, la seua terrassa [...] l'àmplia quinta on es trobava, tot això va ser el meu primer món. (Freire, 2004, p. 95)*

L'autor, en l'experiència del qual es narra l'alfabetització en el seu més simple sentit, explica que abans de llegir la paraula escrita s'ha de llegir la paraula-món, és a dir, la lectura del món en el qual ens movem és primordial per a habitar-hi. Però què és el que fa que primer llegim al món? De quines eines ens dotem per a fer-ho? Clarament i sense obviar, el pensament ens permet, a través de l'element simbòlic, tindre una lectura de tot allò que ens envolta. Simondon li diria a Freire que és gràcies al pensament tècnic que podem tindre una lectura del món abans de la lectura de la paraula mateixa, doncs, seguint a Freire «La lectura del món precedeix a la lectura de la paraula, d'aquí ve que la posterior lectura d'aquesta no puga prescindir de la continuïtat de la lectura d'aquell. Llenguatge i realitat es vinculen dinàmicament» (2004, p. 94).

Simondon conta la seua experiència, semblant al que Freire ens exposa, sobre el seu ensenyament cap a les joventuts amb la seua particularitat que a anava acompanyada de màquines; en el llibre *Sobre la técnica (1953-1983)* (2017) en l'apartat sobre «Artículos y Conferencias» es pot llegir una pregunta que li fan a Simondon respecte a la seua pràctica educativa anteriorment esmentada, la qüestió girava entorn del perquè disposava de màquines per a ensenyar a joves si aquests no poden comprendre el seu funcionament, al que Simondon respon:

> *El nostre objectiu era la comprensió intuïtiva del ser tècnic per part de la intel·ligència jove. Un xiquet no entén, en el sentit profund de la paraula, què és un arbre o un animal. No obstant això, pot entendre, en el sentit tècnic de la paraula, per què s'ha de regar un arbre que acaba de ser plantat, per què un arbre necessita llum; no entén científicament l'assimilació i la fotosíntesi, però pot entendre què és un empelt o un apuntalament. Aquest gènere de comprensió, intuïtiu, però no afectiu o animista, és el que denominem comprensió tècnica [o pensament tècnic]. (p. 214)*

Semblar ser que el que Simondon enuncia com a pensament tècnic és un indici al que Freire refereix amb la lectura del món, la paraula-món, ja que el primer expressa que el pensament tècnic és aquell que ens fa reconéixer el que està al voltant nos-

 DOI 10.7203/QEC.50.27541

tre, és a dir, ens relacionem amb els arbres i les seues branques, tal com recorda Freire, els fem part del nostre món per a poder habitar-lo, sense que això necessàriament implique entendre que els arbres són els que ens doten d'oxigen per a poder viure. Es comença per regar l'arbre i se segueix amb l'enteniment que som part del món de l'arbre.

Simondon agregaria a aquest supòsit que, per a entendre i llegir el món en el qual ens movem, els objectes tècnics són de gran importància per a l'articulació entre subjecte i món, perquè en *El modo de existencia de los objetos técnicos* (2007) diu que el món és una unitat composta per tres realitats: el món que es pot entendre com la naturalesa o la cultura, el subjecte que bé podria ser la humanitat i l'objecte que es pot presentar com a objecte tècnic o tècnica. Aquest últim, diu Simondon, és un mediador entre món i subjecte, però, precisament, és el pensament tècnic qui converteix a aqueixa realitat, l'objecte, en un objecte tècnic. Sobre aquest tema Freire (2004) utilitza d'exemple una ploma, que bé pot entendre's com a objecte tècnic:

> *En realitat, tant l'alfabetitzador com l'alfabetitzant [en la seua relació pedagògica], en prendre, per exemple, un objecte, com ho faig ara amb el que tinc entre els dits, senten l'objecte, perceben l'objecte sentit i són capaços d'expressar verbalment l'objecte sentit. Com jo, l'analfabet és capaç de sentir la ploma, de percebre la ploma, de dir ploma. Jo, no obstant això, soc capaç de no sols sentir la ploma, percebre la ploma i dir ploma, sinó a més d'escriure ploma i, en conseqüència, de llegir ploma. L'alfabetització és la creació o el muntatge de l'expressió escrita de l'expressió oral. Aqueix muntatge no el pot fer l'educador per als educands, o sobre ells. Ací té ell un moment de la seua tasca creadora. (pàg. 104-105)*

Sentir, percebre i dir ploma és part d'un pensament tècnic, no obstant això, escriure ploma i llegir ploma ja fa part d'un llegir el món amb i a través d'aquest objecte tècnic. L'alfabetització comença per un pensament tècnic i segueix amb la creació o muntatge de l'expressió escrita de l'expressió oral; això no culmina, però es pot suposar que s'exaspera amb la lectura del món, la paraula-món, i amb habitar-lo, no sols estar en ell sinó amb ell, a més de prendre'n una postura crítica.

A manera de reflexió final

El coneixement no s'estén del que es jutja savi, fins aquells que es jutgen no savis; el coneixement es constitueix en les relacions home-món, relacions de transformació, i es perfecciona en la problematització crítica d'aquestes relacions (Freire, 1984, p. 39). L'alfabetització, així com el pensament tècnic, es constitueixen en les relacions home-món, i agreguem, home-tècnica, és a dir, són relacions de transformació de la nostra manera d'existència. D'una banda Freire, diu que per a poder habi-

tar el món i per a tindre una postura crítica, cal aprendre a llegir-lo, hem d'alfabetitzar-nos i ser conscients de la nostra pròpia formació humana, expressa que «el coneixement del món [ha de transformar-se] en instrument per a l'adaptació de l'home» (1984, p. 27), de manera similar, Simondon expressa que tant la filosofia com l'educació ja no poden estar separades de la relació amb la naturalesa i amb el seu propi fer, és a dir, amb la seua existència tècnica. Perquè en aqueixa relació entre naturalesa amb la pròpia existència tècnica, està la relació de transformació de la nostra pròpia manera d'existència, d'habitar el món i no sols estar-hi sinó amb ell. Agreguem, la tecnicitat és la relació de l'home amb el món i en aquest món l'home té la capacitat de concreció de problemes pràctics, en ser mediador entre individus, conjunts tècnics i elements és coordinador i inventor permanent de les màquines que estan al voltant d'ell per a la transformació de la nostra pròpia realitat. En paraules de Simondon:

> *La tecnicitat és una educadora de molta força en matèria de planificació, de reticulació funcional d'un mitjà [...] la tècnica és pedagoga de la realitat humana perquè la incorporació dels objectes tècnics a la cultura i l'esdevenir entre màquina i humà no pretén que els considerem com a inferiors o superiors a l'home, sinó que es mantinga una relació recíproca i de coneixement entre tots dos [...] (2007, p.43)*

La tècnica alfabetitzadora de Freire és pedagoga de la realitat humana, perquè en la relació entre humà-món, així com humà-tècnica, hi ha una lectura del món que ofereix un camí cap a una educació alliberadora en què la relació entre inferiors i superiors, opressors i oprimits és criticada, sobretot qüestionada. Perquè, tant Freire com Simondon, encara que ens semblen pensaments distants, comparteixen el principi educatiu de pensar en l'existència, en les maneres de vida. D'una banda, les tècniques del mètode d'alfabetització de Freire estan orientades a la presa de consciència a través de les paraules i d'altra banda Simondon també ens convoca a una presa de consciència de realitat humana en i a través dels objectes, sistemes tècnics i en les màquines.

Alfabetitzar-se és més que aprendre a escriure les paraules, podríem dir que és una manera en la qual l'ésser humà pren consciència de la història de la qual és autor. El mètode de Freire repta a l'alfabetitzat a replantejar-se les paraules en el seu món i no únicament a repetir-les. Així com Simondon, repta a l'humà a replantejar la seua relació amb la tècnica. I aquest repte implica repensar i rellegir el món que habitem. La presa de consciència del món no es realitza de manera separada als altres, és a dir, no hi ha separació entre humà i món ni entre humà i tècnica; encara que cada ésser humà tinga diferents maneres de prendre aqueixa consciència, és la connexió amb els altres la que permet prendre-la plenament, aprendre a dir la seua paraula creadora per a la transformació de la realitat.

 DOI 10.7203/QEC.50.27541

En suma, alfabetització i pensament tècnic són un pèndol entre la relació humà-món i humà-tècnica, per a la comprensió i lectura del nostre món.

Referències bibliogràfiques

Freire, P. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Tierra Nueva.

Freire, P. (1984). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el mundo real. Siglo XXI.

Freire, P. (1988). *Alfabetización ¿a favor de quién?* Cedeco.

Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.

Jiménez, M & Valle, A. (Ed). (2023). *Pensar la técnica. Vida, cultura y educación* [EPUB]. Juan Pablos Editor. FES-Acatlán, UNAM.

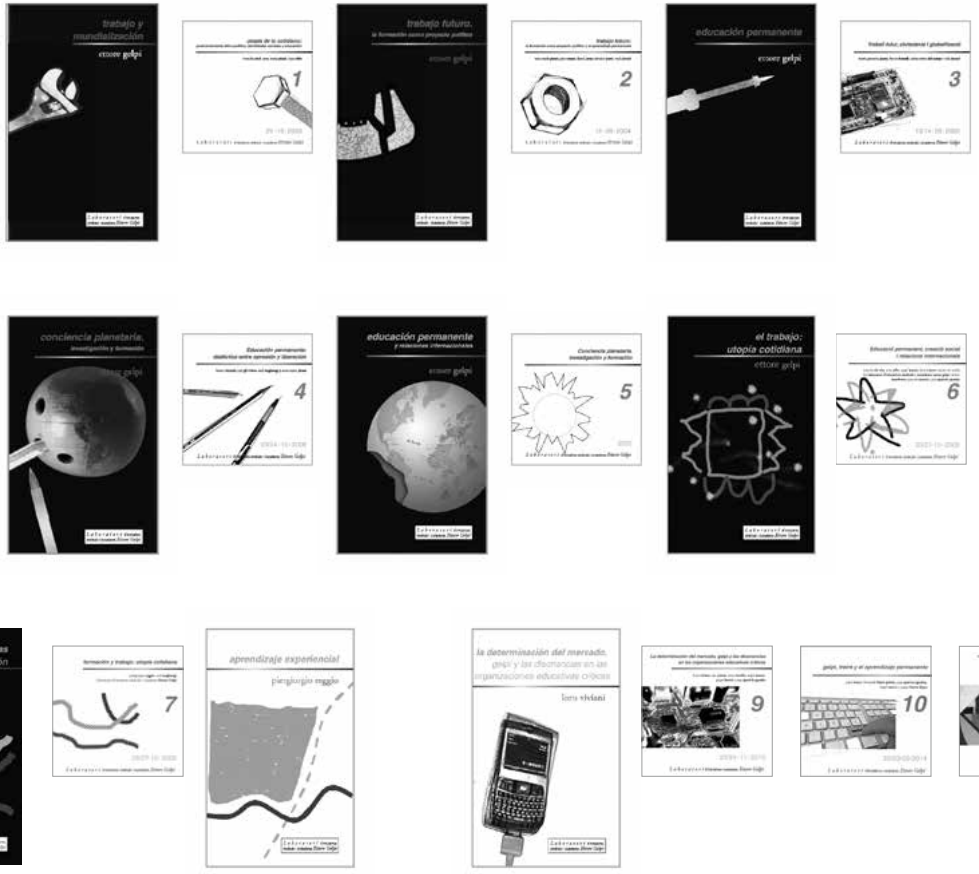
Morollón del Río, D. (2016). *Paulo Freire: su pensamiento y relación con fuentes filosóficas latinoamericanas-caribeñas hasta 1970* [Tesi de doctorat, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM.

Simondon, G. (2007). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Prometeo Libros.

Simondon, G. (2017). *Sobre la técnica (1953-1983)*. Editorial Cactus.

Valle, A. (2023) «Educación y técnica» en *Seminario pensar la técnica la salud y la educación*. (11 de mayo de 2023). [Arxiu de vídeo]. Canal de YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=67_qSS3dxOo&list=PLq1R7zQofBPjbdzBAThKrwkog3UpILfU2

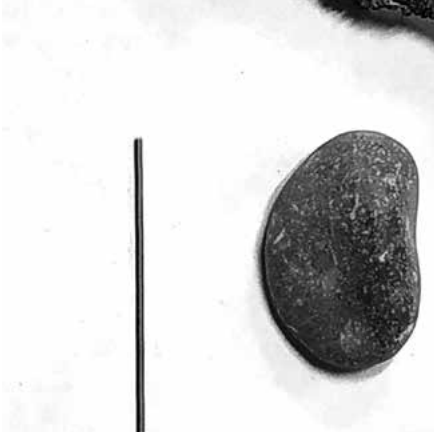
Laboratori d'iniciatives ciutadanes *Ettore Gelpi*



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



El paper dels aliments en l'acció col·lectiva: discutint les xarxes agroalimentàries alternatives a través de la perspectiva dels moviments socials[1]

Francesco Vittori, departament de Ciències Humanes, Universitat de Verona (Itàlia)
Traducció: Rosa Navarro Piquer

Introducció

El sistema d'aprovisionament d'aliments com a tema ampli s'enfronta a alguns desafiaments importants: la seguretat alimentària, la sobirania alimentària i tota la seua sostenibilitat. En resposta a aquestes emergències que afecten el món globalitzat, una àmplia gamma d'iniciatives, que promouen una idea dialèctica del mercat, han sorgit en les últimes tres dècades. Aquestes experiències etiquetades com a Xarxes Agroalimentàries Alternatives (AFN) es basen en relacions sòlides i directes entre consumidors i productors. S'han considerat com a part d'un conjunt més ampli d'accions socials directes que intenten proporcionar una possible resposta a les externalitats negatives dels sistemes alimentaris convencionals. En aquest sentit, alguns estudiosos ja els han considerats com a part d'un conjunt d'Organitzacions de Moviment Comunitari Sostenible (SCMO) que

[1] *Agraïments:* L'autor desitja agrair al personal de la Universitat Federal de Santa Catarina i, en particular, al personal del Laboratori Lacaf (Departament de Zootècnia i Desenvolupament Rural). Un agraïment especial als professors Francesca Forno (Universitat de Trento) i Oscar José Rover (Universitat Federal de Santa Catarina) per la seua orientació i contribució pràctica per a l'assoliment dels meus objectius d'investigació. *Detalls del finançador:* Aquest treball va ser secundat per la Universitat de Bèrgam (Ministeri italià d'Educació, Universitat i Investigació) sota la beca completa de doctorat [XXXI CICLO] i per la Universitat Federal de Santa Catarina que va acollir el becari de doctorat durant la seua visita.

actuen al marge del Mercat, desenvolupen una cultura alternativa i creen nous espais de democràcia dins de les ciutats, en lloc de només enfrontar-se a les institucions polítiques com ho fan les organitzacions tradicionals d'Organitzacions Oficials (SMO). En conseqüència, l'objectiu d'aquest article és situar-se dins del debat que s'ha desenvolupat en els últims anys entorn de les xarxes alimentàries alternatives. En combinar idees d'Estudis de Moviments Socials (SMS) i AFN, aquest document se centrarà en com els contextos econòmics, polítics i culturals, així com les estructures socials de dues ciutats específiques, han estat influint en les pràctiques d'AFN i el seu creixement. Es presentaran els resultats d'entrevistes en profunditat, dutes a terme amb productors i actors locals compromesos amb les iniciatives d'AFN. La investigació va utilitzar un enfocament qualitatiu i va analitzar dues ciutats mitjanes: Bèrgam (nord d'Itàlia) i Florianópolis (sud del Brasil). Els resultats es discutiran en una perspectiva comparativa, seguint el marc de l'Estructura d'Oportunitats Polítiques (POST) ampliat tant a l'Estructura d'Oportunitats Econòmiques (EOS) com a l'Estructura d'Oportunitats Culturals (COS), destacant les oportunitats o limitacions actuals que enfronten aquestes SCMO.

Re-incrustar el "social" dins del Mercat

Boltanski i Thévenot han demostrat (2006), especialment dins de "nínxols" específics de consumidors, que les persones consideren les creences, l'ètica, els punts de vista de valors dels béns comuns per a avaluar els efectes dels processos de mercat. A causa de la tendència dels consumidors a buscar objectius tant morals com econòmics a través del consum, és necessari considerar tant l'anàlisi econòmica com la sociològica. Degut a la seua pròpia naturalesa, els mercats tenen els interessos oposats de diversos actors socials i, per tant, són el lloc on sorgeixen conflictes morals i ocorren les lluites polítiques (Fligstein, 1996). Aquesta tendència és encara més evident en el sistema agroalimentari, on en els últims trenta anys, una àmplia gamma d'iniciatives de base, enfront de la producció industrialitzada, han començat a proporcionar una possible resposta construint formes alternatives de producció i consum. Al mateix temps, la confiança en la política (Crouch, 2004) i (Forno i Graziano, 2014).

De fet, a partir de mitjan dècada de 1990, els boicots, el consum crític i *les compres* van començar a estendre's dins de les SMO. El Mercat va ser identificat pel *Global Justice Movement* (GJM) com la nova arena de la política de contenció (della Porta, 2005). *Consumpment* i estil de vida van començar a tindre un paper important en la transformació de l'estructura social. La idea que les opcions de consum individual són crucials per a canviar el sistema i l'*statu quo* es va fer popular. Aquest fenomen va ser especialment explícit en la indústria agroalimentària. Les qüestions relacionades i que exigeixen un sistema alimentari més sostenible han augmentat i van començar a ser centrals en els discursos de les OMA, tant en l'hemisferi nord com en el sud. En oposició al sistema agroalimentari convencional, les SMO han donat su-

 DOI 10.7203/QEC.50.27537

port a la idea que és possible reorganitzar i pressionar el sistema econòmic per al desenvolupament d'un sistema d'aprovisionament d'aliments més sostenible. Les OGM van començar a promoure un sistema agroalimentari més sostenible (Altieri i Toledo, 2011). El paper d'aquestes PIME també va ser important per a ressaltar les externalitats negatives del sistema alimentari mundial i crear noves aliances locals entre productors i consumidors per a influir en el mercat global en termes de la seua sostenibilitat total (della Porta, 2005).

Les AFN a través de la perspectiva dels SMS

El final del GJM va ser seguit per un reposicionament substancial d'algunes SMO que van canviar la seua acció del nivell global al local (Forno, 2018), on el consumisme polític va continuar estenent-se, exercint un doble paper. En primer lloc, les SMO ho van utilitzar per a augmentar la consciència transnacional i pressionar les corporacions, en segon lloc, es va emprar per a facilitar la creació de noves aliances entre diferents actors, que sovint es materialitzen en forma de xarxes alternatives de producció i consum que en la literatura s'han inclòs en el concepte d'OCS (Forno i Graziano, 2014). Hi ha diversos exemples d'aquestes experiències, com a noves cooperatives de consumidors-productors, agricultura secundada per la comunitat (ASAC), grups de compra solidària (en italià, Gruppi di Acquisto Solidale, GAS), horts urbans i socials (Forno, 2018). El consumisme polític ha anat més enllà de la idea de l'assumpció de responsabilitat individual (Stolle i Micheletti, 2013) i aquestes experiències es refereixen als nous desenvolupaments de productors, consumidors i altres actors socials que encarnen alternatives al subministrament industrial d'aliments més estandarditzat (Murdoch *et al.*, 2000). Les AFN tenen com a objectiu re-espacialitzar i resocialitzar el consum i la producció d'aliments (Sonnino i Marsden, 2006), en altres paraules, desitgen alimentar els aliments més directament amb les pràctiques agrícoles locals, els paisatges rurals i els recursos (Renting *et al.*, 2003). Les AFN han sigut estudiades per diversos grups d'investigadors, partint de diferents perspectives. Gran part de la teoria inicial en aquest camp tenia com a objectiu comprendre la producció social i física d'«aliments de qualitat» (Goodman, 2004). A més, s'han estudiat nous enfocaments relacionats amb l'aprovisionament d'aliments, que ofereixen una via pràctica per al desenvolupament rural (Maye i Kirwan, 2010). De sobte, els estudis entorn de les AFN van plantejar qüestions relacionades amb el concepte d'incrustació social que veu el comportament econòmic incrustat en, i mediat per, una complexa i extensa xarxa de relacions socials (hivern de 2003). De fet, les AFN han sigut considerades com a xarxes que adopten el consumisme polític (Stolle i Micheletti, 2013) per a enfortir les aliances agroalimentàries entre actors socials. En l'àmbit pràctic, això es tradueix en "nous" espais de democràcia orientats a la construcció de "ciutadanies sostenibles" (Micheletti i Stolle, 2012), innovació de base (Signori i Forno, 2019) i xarxes cíviques alimentàries (Renting *et al.*, 2012). Des

d'aquest punt de vista, l'alimentació es converteix en una eina per a enfortir l'acció col·lectiva. El desenvolupament de les AFN va ser impulsat per diferents problemes emergents que afecten el sistema alimentari agroindustrial, com s'ha esmentat anteriorment. Els primers exemples d'AFN van sorgir com a experiències de nínxol orientades localment que eren sensibles al valor ètic com la justícia i la sostenibilitat (Morgan, 2009). Les AFN posen en el discurs públic el problema de la necessitat de reorganitzar les cadenes de subministrament d'aliments. Les AFN també tenen un propòsit social: amb relacions de proximitat directes i espacials, el mercat recupera una dimensió més "humanitzada" i "socialitzada" (Sage, 2003). Hui som testimonis d'un creixement continu d'aquesta mena d'iniciatives a tot el món global. (Forno *et al.*, 2015). Per tant, les AFN ajuden a crear una nova forma de redistribució del flux de recursos i creen interpretacions comunes de la realitat. D'aquesta manera, proporcionen un marc per a l'acció col·lectiva i també ajuden a difondre la idea d'un estil de vida alternatiu real.

Per a estudiar com les iniciatives d'AFN es relacionen amb les institucions econòmiques, polítiques i culturals, s'utilitzarà el model POST (Mcadam *et al.*, 2004). Així aquest model, podria generalitzar-se com un intent de connectar les característiques locals de les AFN amb el seu propi context (Wahlström i Peterson, 2006), considerant també l'EOS i el COS, amb els quals les AFN estan relacionats. El POST pot ser obert, on una major obertura facilita el sorgiment d'un moviment específic i augmenta la seua capacitat de ser efectiu cap al sistema polític. Les estructures també poden variar d'un espai a un altre i d'un temps a un altre. Per a avaluar l'obertura de les estructures d'oportunitat estatals (SOS) seguint a McAdam s'ha de considerar el següent conjunt d'aspectes: 1) l'obertura o tancament relatiu del sistema polític institucionalitzat; 2) l'estabilitat de l'ampli conjunt d'alineacions d'elit que típicament sustenten una política; 3) la presència d'aliats d'elit; 4) la capacitat i propensió de l'Estat a la repressió (McAdam, 1996, p. 27). En relació amb l'EOS, segons l'establert per Wahlström i Peterson (2006), es consideraran tres conjunts de factors: 1) la disponibilitat de recursos cognitius i econòmics per al canvi en l'organització objectiu; 2) la multiplicitat de cercadors de participació / titulars del sector de l'agricultura sostenible, l'anàlisi pot començar assenyalant els seus aliats entre les elits polítiques; 3) la capacitat d'aquesta indústria per a fer les diligències i organitzar la contra-mobilització. En referència al COS es consideraran les següents variables: 1) el procés d'enquadrament de l'agricultura sostenible en els mitjans de comunicació; 2) la capacitat de les AFN i les SMO per a sensibilitzar l'opinió pública, 3) l'avaluació de la manera d'exercir influència social en les declaracions relacionades amb els aliments.

Materials i mètodes

La investigació es va dur a terme en dues àrees metropolitanes: la província de Bèrgam (nord d'Itàlia) i la regió de Gran Florianópolis (sud del Brasil). Tots dos con-

 DOI 10.7203/QEC.50.27537

textos han sigut triats considerant una sèrie de variables com la dimensió similar, la presència d'iniciatives d'AFN i el paper central que juguen les universitats locals. La investigació s'ha dividit en dos passos per a tots dos estudis de cas: recopilació de dades ambientals i entrevistes amb alguns informants clau. Per a aquest article, s'han considerat 27 entrevistes en profunditat (13 per al cas italià i 14 per al brasiler), realitzades amb actors locals directament involucrats amb les iniciatives d'AFN i observadors especials que lideren o desenvolupen estratègies i polítiques alimentàries locals. Aquests actors han sigut seleccionats tenint en compte la seua importància en el desenvolupament del sistema alimentari local i la seua participació directa en algunes iniciatives d'AFN. Es va preguntar a les parts interessades sobre els sistemes alimentaris locals actuals i les relacions entre les estructures polítiques, econòmiques i culturals i les AFN. Detalladament, les persones entrevistades eren membres de sindicats d'agricultors i cooperatives, GAS/CSA, *Slow Food* i xarxes d'economia solidària, polítics locals i altres activistes de SMO. Tots ells han esbossat el panorama més ampli del procés d'enquadrament de les AFN per a cada estudi de cas.[2]

[2] Tots els enquestats van ser entrevistats una vegada, ja siga en italià o portugués i els extractes ací reportats van ser traduïts per l'autor.

[3] Les AFN ací considerades són mercats d'agricultors i iniciatives basades en el consumidor, a causa de la seua popularitat entre productors i consumidors.

Resultats

El creixement experimentat per les iniciatives d'AFN en tots dos llocs, és un tret distintiu que ha contribuït al desenvolupament del sistema alimentari local d'una manera més sostenible. No sols les AFN estan creixent en número, sinó que també estan reforçant la seua acció i arribant a un públic més ampli. La distribució geogràfica dels seus punts de venda, que se superposa amb la distribució de la població dins de totes dues ciutats, segons Wiskerke (2015). Mentre que la geolocalització de la producció està més concentrada al voltant del centre de la ciutat, o lleugerament allunyada d'ella (entre 20-70 km). Altres ciutats estan situades en una de les regions més riques dels seus respectius països i, en tots dos casos, les universitats estan directament involucrades amb les AFN. En el cas italià, la universitat es dedica principalment a la construcció d'una estratègia alimentària urbana participativa amb l'administració local, mentre que la brasilera treballa cap al creixement de les AFN. Tots dos territoris comparteixen una forta relació amb les seues arrels i tradicions culturals, de fet, el sud del Brasil, històricament, ha sigut fortament influenciat per les ones d'immigració d'Itàlia entre els segles XIX i XX. En conseqüència, això va produir externalitats en l'agricultura i en el procés d'enquadrament cooperatiu que han caracteritzat els estats de Rio Gran do Sul i Santa Catarina.

Composició de les AFN

A Itàlia, les AFN solen ser expressió de la voluntat dels consumidors. A Bèrgam, per exemple, la majoria dels mercats d'agricultors es van crear gràcies a les (nombroses) iniciatives dutes a terme per[3] GAS.

En Florianópolis, l'acció dels productors s'emfatitza gràcies al compromís de la Universitat Federal i ONG com Cepagro. Han exercit un paper important en l'educació dels agricultors locals perquè deixen d'usar productes agrotòxics i la producció de monocultius, i en el seu lloc facen la transició a una forma de producció més sostenible. També han encoratjat els agricultors locals a participar en els mercats d'agricultors i fires orgàniques locals (la primera de l'Estat de Santa Catarina va ser concebuda pel departament de Ciències Agràries), així com a comprometre's amb grups de compra col·lectiva, CSA i altres projectes.

En entrevistar els membres de GAS i CSA va sorgir que, a Bèrgam, allò que va espentar els consumidors crítics a involucrar-se amb GAS va ser les preocupacions respecte a la qualitat dels aliments, el sentit de justícia i la voluntat de sostindre els agricultors locals, mentre que, al Brasil, la motivació generalitzada que impulsava els consumidors era un problema de salut. Pel que fa a la producció, en tots dos estudis de cas, els agricultors involucrats amb les AFN estan moguts per motivacions similars, com el desig de crear llaços més forts basats en la confiança amb els consumidors locals i establir un preu just per als seus productes.

La investigació també va destacar que els productors italians tenen molt poques opcions per a agrupar-se, tal vegada en part a causa de la falta de disposicions i eines de suport en la llei, per tant, el seu millor esforç és unir-se a cooperatives de producció i / o distribució. Els productors no estan organitzats formalment o informal. A la província de Bèrgam, només hi ha dos grups formals de productors: l'associació AgrImagna i l'associació BioDistretto, iniciada en 2016, que reuneix productors orgànics i cooperatives orientades a l'agricultura social. Durant el treball de camp a Itàlia, un dels actors entrevistats, membre d'una de les primeres cooperatives socials agroecològiques, fundada a finals de la dècada de 1980, parlant d'aquest projecte i descrivint el context de Bèrgam, va declarar:

> *A pesar que hi ha 23 productors i 10 comunitats rurals involucrades fora del centre de la ciutat, és difícil avaluar si aquest projecte té el potencial de desenvolupar un vertader procés de treball en xarxa entre els productors de BioDistretto. Hi ha una explicació històrica i cultural d'aquesta incertesa: els ciutadans de Bèrgam solien ser egoistes. En comparació amb altres regions italianes, ací la lluita que els llauradors van haver de suportar va ser mínima i el moviment relacionat va ser molt marginal (Actor n. 4 – Home, Membre de la Cooperativa Agroecològica Bèrgam).*

La falta de lluites per part dels llauradors i l'egoisme dels agricultors són les diferències més significatives entre els dos estudis de cas que van sorgir de les entrevistes. Al Brasil, específicament a la Regió Sud, el paper d'Ecovida va ser – i continua sent – extremadament important en termes d'acció col·lectiva així com el paper his-

 DOI 10.7203/QEC.50.27537

tòric que van exercir les cooperatives, tenint en compte la forta influència de la colonització italiana i alemanya (de Azevedo, 1961).

> *L'experiència més notable, en termes de cooperació, que hem tingut ací, és Ecovida [...] Ací en Florianópolis no hi ha cooperatives d'agricultors, tal vegada a causa de la curta distància al mercat, tal vegada a causa dels antecedents històrics i culturals de les persones (Actor n. 15 – Home, Ecovida Florianópolis).*

No obstant això, en aquests últims anys, ha sorgit un nombre notable d'associacions sense ànim de lucre. Un nombre considerable de productors amb seu en l'àrea de Gran Florianópolis, van començar a comprometre's en l'acció col·lectiva, inspirats per altres experiències de l'Estat de Santa Catarina.

> *Ací en Florianópolis, no hi ha tradició de cooperatives, perquè ací és més complicat en comparació amb la part occidental de l'Estat de Santa Catarina, on tenen una tradició sobre aquest tema, possiblement a causa de raons històriques. Ací la densitat d'agricultors és menor que en la part occidental i això propicia la formació de vincles més forts entre els productors. A més, la majoria de les cooperatives en la part occidental provenen de moviments catòlics de base, que van seguir la "Theología de la Cultura", i de dinàmiques comunitàries ja presents entre les comunitats locals [...] va haver-hi un bisbe en Chapeco (una de les ciutats més grans d'aquesta àrea) que és recordat dins de l'Església pel seu paper en l'organització dels productors locals. Aquest és un exemple només per a mostrar com aquests són processos històrics i culturals [...] per cert, no es pot oblidar que, en els últims 10 anys, el nombre d'associacions sense ànim de lucre, cooperatives i pràctiques col·lectives ha augmentat. Els agricultors locals amb seu en Florianópolis han descobert i aprés de les experiències occidentals [...] El que estic observant és el naixement de noves organitzacions cooperatives encoratjades per polítiques públiques, com PNAE i PAA, especialment orientades a la comercialització. L'Estat ha ajudat els xicotets productors a organitzar-se col·lectivament en grups, cooperatives i associacions perquè puguen vendre els seus productes en el Mercat[4] (Actor n. 26 – Home, Universitat Federal de Santa Catarina Florianópolis).*

L'estructura estatal d'oportunitats (SOS)

L'estructura de l'oportunitat estatal, en tots dos contextos, està canviant de manera més favorable respecte a les AFN. A Itàlia, l'agricultura i la producció d'aliments estan estrictament regulades per les polítiques agrícoles de la UE. A partir de finals de la dècada del 1950, Europa va experimentar un creixement econòmic significa-

[4] http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar. Accedit 3 octubre 2019.

tiu. Itàlia, després d'un període anterior d'escassetat, va duplicar el seu consum d'aliments i va canviar cap a una dieta més completa. Després de la introducció de la Política Agrícola Comuna (PAC), el problema de l'escassetat d'aliments es va convertir en un problema de sobreproducció. Com afirmen Brunori *et al.* la política de sostenir dels preus va generar excedents no venuts, que després van ser objecte de dúmping en el mercat internacional o destruïts físicament. Amb l'eliminació de les barreres comercials, Itàlia es va trobar vulnerable a la competència en els mercats d'alguns productes. Les importacions van augmentar i la modernització va ser l'única solució a aquest problema. De sobte, en 2003, la PAC es va reformar per a estimular la competitivitat dels mercats internacionals, el comportament mediambiental, la viabilitat rural i per a satisfer millor la demanda dels consumidors. A més, la nova PAC també tenia com a objectiu reforçar el paper multifuncional de l'agricultura, reconeixent les diferències en el potencial econòmic, mediambiental i social dins de les regions europees (Piorr *et al.*, 2009). En 2013 es va produir un altre desenvolupament de la PAC. El nou Programa de Desenvolupament Rural cobreix el període comprés entre 2014-2020. Aquest programa representa un dels sistemes de subsidis més importants als quals tenen accés els agricultors i les empreses. A través d'aquests subsidis, els empresaris rurals, els agricultors i les empreses poden realitzar inversions per a realitzar projectes per a millorar els seus negocis perseguint tres ordres d'objectius: innovació, medi ambient i frenar els efectes del canvi climàtic. A més, pel que fa a les inversions públiques, les regions exerceixen el paper principal, i en el cas d'Itàlia això queda molt clar en l'àmbit normatiu, ja que s'ha especificat en la Constitució (art. 117) en la seua última reforma. A més, va atorgar l'autoritat legislativa exclusiva a l'Estat en els àmbits de la protecció del medi ambient, garantint la plena competència en el mercat i regulant i gestionant les relacions amb EO (MIPAAF, 2016). A Itàlia, en els últims anys, s'han implementat diversos programes públics en tot el país, especialment per a fomentar l'adopció d'una dieta més saludable en els menjadors de les escoles públiques. Dues innovacions principals, introduïdes pel Govern de centreesquerra, han abordat respectivament el problema del desaprofitament d'aliments i la distribució solidària relacionada de l'excés (L.O. 116/2016). El decret ministerial aprovat el desembre de 2016 va ratificar el Reglament de la UE 1169/2011 sobre la traçabilitat de la llet. Fins i tot per a l'agricultura orgànica, la referència normativa és a escala comunitària, el Reglament CEE No.[5] 2092/91, sobtadament modificat profundament a través del Reglament (CE) Núm. 834/2007.[6]

Avançant cap a la política local, la regió de Llombardia, on es troba Bèrgam, té accés a més de 1.000 milions d'euros fins a 2020 de la PAC per a finançar l'agroambient, la cooperació i els intercanvis entre empresaris rurals i la formació de personal tècnic.[7] En 2017, Llombardia va transposar una llei específica sobre «agricultura social» (L.R. 35/2017), introduïda prèviament per un reglament nacional en 2015 (L.O. 141/2015),

[5] https://www.politicheagricole.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/202 Accedit 3 octubre 2019.

[6] https://ec.europa.eu/agriculture/Orgánico/UE-policy_en. Accedit 3 octubre 2019.

[7] http://www.psr.regione.lombardia.it/wps/portal/PROUE/FEASR/programma/. Accedit 3 octubre 2019.

 DOI 10.7203/QEC.50.27537

reconeixent i promovent, a través d'eines de planificació regional, l'agricultura social com un aspecte de la multifuncionalitat de les activitats agrícoles. "L'agricultura social" s'entén com un conjunt d'iniciatives orientades a la protecció del medi ambient, la creació d'ocupació i la inclusió social, especialment de les persones que pateixen discapacitats mentals o físiques, la reintegració de les persones detingudes o refugiades (Rete Rurale Nazionale 2017). Aquesta innovació representa una millora significativa regionalment, especialment per a les nombroses cooperatives socials, les ONG i els empresaris rurals, que han estat actuant en l'agricultura social i més sostenible durant dècades. Encara que les AFN no han participat directament en el procés de formulació de polítiques, aquestes xarxes són canals privilegiats de distribució d'aliments, que donen suport a aquesta agricultura, com destaca el recent informe, publicat pel Ministeri d'Agricultura italià (Rete Rurale Nazionale 2017, p. 45).

En l'àmbit metropolità, en els últims anys van sorgir diversos temes i projectes institucionals. Per exemple, referint-se a la presència d'aliats d'elit (McAdam, 1996), a Bèrgam, els representants locals, juntament amb activistes de xarxes d'economia solidària, l'associació BioDistretto i la Universitat local han estat desenvolupant una política alimentària urbana, que replica el que en la literatura es defineix com un Consell de Política Alimentària (Harper *et al.*, 2009). D'aquesta manera, es va crear un comité per a administrar i programar els mercats d'agricultors dins de la ciutat. Aquest projecte es va llançar en 2016, la qual cosa demostra una relativa obertura de l'administració local cap a les AFN. A més, s'ha creat una plataforma en línia que recopila informació útil sobre les AFN a la ciutat, gràcies a la col·laboració amb la Universitat, que en anys anteriors va mapificar totes les AFN i les cadenes curtes de subministrament d'aliments a la província. Aquests dos últims exemples també poden veure's com a resultats de les OM de SC, a causa del seu compromís directe. A més, la política local ha exercit un paper important en el manteniment de la "democratització" dels sistemes alimentaris locals. No obstant això, el risc de cooptació de processos i eines adoptades (per exemple, la plataforma en línia BergamoGreen) és clar, especialment a Bèrgam, on l'administració local s'ha apropiat d'algunes de les eines creades en un enfocament participatiu.

> *Els riscos de cooptació, llavat verd i tancament de nínxols estan sempre presents. És necessari cooperar generalment amb altres parts interessades i crear noves oportunitats (Actor n. 13 – Home, Universitat de Bèrgam).*

L'escenari sorgit del cas brasiler és una mica diferent. Tenint en compte el marc institucional nacional, existeixen diferents polítiques públiques que estan ajudant els xicotets agricultors a participar en les AFN i a abordar la inseguretat alimentària.

A partir de principis de la dècada de 1990, a través de la campanya "Acció ciutadana contra la fam, la pobresa i per la vida", un nombre notable d'activistes han sen-

sibilitzat sobre la importància que la societat i l'Estat milloren les accions polítiques destinades a combatre la pobresa i la fam de milions de ciutadans brasilers. Aquests temes van rebre més espai en l'agenda pública durant les administracions del Partit dels Treballadors. A partir de 2003, amb l'elecció del president Luís Inácio Lula da Silva i la implementació d'una sèrie de polítiques públiques orientades en aquestes direccions, l'Estat va començar a abordar el problema de la seguretat alimentària i el desenvolupament rural. En els últims vint anys s'han realitzat importants implementacions normatives al Brasil. Entre altres, el reconeixement normatiu de la importància econòmica i social que juga l'agricultura familiar, a través de la implementació des de 1996 del Programa Nacional d'Enfortiment de l'Agricultura Familiar (PRONAF), i la millora del Programa d'Adquisició d'Aliments (PAA) que va ser desenvolupat per l'Administració Lula juntament amb el programa Fam Zero. [8]La PAA es va introduir en 2003 a través de la llei federal *(*Lei núm. 10.696 art. 19) amb dos objectius principals: resoldre el problema de la inseguretat alimentària i fomentar l'agricultura familiar. Amb aquest programa, les institucions públiques compren aliments produïts per agricultors familiars, a través de licitacions, i els assignen a persones que viuen en una condició considerada d'inseguretat alimentària, a través de xarxes d'assistència social, recursos públics i sistema educatiu públic (Hespanhol, 2013). A més, promou l'aprovisionament d'aliments a través d'inversions governamentals. I empodera les cadenes de subministrament i els sistemes alimentaris locals i regionals. Potencia l'agrobiodiversitat, la producció orgànica i agroecològica. Finalment, fomenta hàbits de consum més sostenibles i saludables, a més d'estimular la cooperació i l'associacionisme entre els agricultors familiars. En l'àmbit institucional, el programa PAA ha sigut formalitzat i implementat tant pel Consell de Seguretat Alimentària (CONSEA) com per altres ONG, i està coordinat per un grup interdisciplinari compost per personal dels Ministeris de Desenvolupament Social i Rural, Agricultura i Educació. En 2009, una altra llei federal *(*Lei 11.947/2009) va introduir el programa brasiler d'alimentació escolar (PNAE). Aquest programa ofereix provisió d'aliments per als menjadors escolars i està orientat a l'acció cap a l'educació nutricional per als estudiants en totes les escoles públiques. Aquesta política pública innovadora exigeix que un mínim del 30% dels productes consumits dins dels serveis alimentaris han de provindre d'agricultors familiars.[9]

A més, respecte a l'agricultura orgànica, el Brasil és un dels pocs països del món que reconeix, com a certificació oficial per a l'agricultura orgànica, els Sistemes de Garantia Participativa (Lei 10.831/03, llei que[10] regula les certificacions orgàniques), que són més barats i enforteixen els xicotets agricultors (Källander, 2008), a diferència de la Unió Europea, on aquest tipus de certificació encara està fora de la llei.

Aquests són només alguns exemples que confirmen que el sistema normatiu brasiler és més propici per al desenvolupament d'un model d'agricultura més sostenible.

[8] http://www.fao.org/docrep/016/i3023e/i3023e.pdf. Accedit 3 octubre 2019.

[9] http://www.fnde.gov.br/programaS/PNAE. Accedit 3 octubre 2019.

[10] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.831.htm.Accedit 3 octubre 2019.

 DOI 10.7203/QEC.50.27537

A més, algunes d'aquestes innovacions han millorat gràcies a l'activisme de les OMI, per la qual cosa també poden considerar-se com a resultats directes d'aquestes iniciatives de base. No obstant això, el sistema polític ha sigut influenciat per la incertesa política actual. L'anomenat "colp d'estat blanc" en 2015 va afectar negativament l'opinió pública cap al Partit dels Treballadors. El govern està reduint les inversions públiques en salut, serveis públics d'aliments, etc. Una de les conseqüències d'un clima social tan incert és que descoratjarà no sols les persones sinó també les institucions locals.

> *La crisi política és extremadament negativa: vivim en un moment en el qual la gent no sap què succeirà. Estan limitant tots els drets. Estan comprometent tot el que s'ha aconseguit els últims anys. En termes de polítiques agrícoles, una de les primeres decisions després del colp va ser eliminar el Ministre de Desenvolupament Rural [...] que va ser creat abans del govern de Lula, encara que van ser Lula i Dilma els qui van desenvolupar polítiques públiques. Ara s'ha transformat en un Secretari d'Estat, i qui treballa allí diu que estan operant amb els últims fons disponibles per a polítiques públiques, que de totes maneres es van reduir. La tendència és que els fons desapareixeran (Actor n. 21 – Dona, CSA Florianópolis).*

A més, alguns d'ells també han afirmat que la participació política ha disminuït seriosament.

Les SMO van construir infraestructures, l'agroindústria i van recol·lectar recursos, però finalment van perdre força. Independentment del Partit dels Treballadors, la gent va eixir al carrer durant la dècada de 1990. Va ser per a protegir els serveis públics, com els serveis d'alimentació, l'allotjament dels estudiants, les universitats públiques. L'FMI va dir que les universitats haurien de demanar pagaments privats, encara que siguen públiques. És una tergiversació de la universitat pública. Durant la dècada de 1990, el moviment es va unificar, estudiants i treballadors defensant junts aquest tema. Durant les últimes dècades, els professors van fer vaga per defensar el seu salari. Hui dia, la generació més jove està despolititzada i fora del discurs polític, mentre que haurien d'estar just en el cor d'aquest. L'exemple clar és el moviment estudiantil que es mobilitza per a fer festes dins del campus, en lloc de defensar els seus drets. A més, qui hui té 25 anys, tenia 8 anys quan Lula va arribar al poder, durant la seua fase popular quan estava aconseguint molt, mentre que ara, només estan presenciant el sistema corrupte actual. No van passar pel sofriment. Supose que està succeint en tot el país, excepte quan hi ha una causa específica, una demanda específica [...] el pitjor problema és la politització: falten programes d'extensió universitària. Els empleats romanen dins del laboratori, en lloc de fora, dins de la comunitat (Actor n. 15 – Home, Ecovida el Brasil).

A pesar que les SMO han perdut la seua eficàcia en comparació amb el passat, les AFN encara es caracteritzen per llaços relativament forts entre els actors. Són nombroses les associacions formals i informals que treballen per l'objectiu compartit de planificar i construir un sistema alimentari més sostenible.

En l'àmbit local, encara que l'administració local de Florianópolis sembla estar relativament oberta a les AFN, no està treballant en una estratègia alimentària urbana. Almenys, hi ha alguns polítics directament compromesos per a aprovar algunes mesures urbanes per a difondre les AFN i l'agricultura urbana. Diverses parts interessades han declarat que només el partit ecologista i d'esquerra del PSOL estan clarament compromesos amb les estratègies alimentàries urbanes i l'agricultura urbana. En les últimes eleccions locals, un polític, anteriorment involucrat en ONG i Ecovida, va ser triat específicament per a dur a terme polítiques públiques per a sostindre la seua acció col·lectiva. Recentment, va presentar un projecte de llei en el consell veïnal per a introduir localment el Programa Municipal d'Agroecologia i Producció Orgànica (*Projeto Lei* 17002/17), l'objectiu de la qual era difondre tant la producció com el consum sostenible dins de la ciutat que ha sigut aprovat per l'Ajuntament el juny de 2018, i hauria d'implementar-se enguany.[11]

> *El propòsit de la política és comprendre l'agroecologia, el consum agroecològic, i reduir la distància entre la producció i el consum. D'aquesta manera, es pot construir una externalitat positiva a llarg termini, que podria reduir les inversions públiques en salut i degradació ambiental. L'administració pública no ha de corregir errors i externalitats negatives, sinó que ha de treballar amb un punt de vista sistèmic. La qüestió principal és que el compromís públic ha d'estar almenys equilibrat entre l'agroecologia i el sistema alimentari convencional (Actor 24 – Home, PSOL Florianópolis).*

A més, el municipi va començar a finançar un mercat setmanal d'agricultors orgànics en el centre de la ciutat, que reuneix els productors locals d'Ecovida.

L'estructura d'oportunitats econòmiques (EOS)

En tots dos països, la demanda d'aliments més saludables i ambientalment sostenibles està augmentant i el mercat mostra obertura respecte a aliments sostenibles, encara que la situació italiana sembla estar més avançada, en comparació amb la brasilera. De fet, l'informe anual "BioInCifre" (SINAB 2017)[12] publicat pel Ministeri d'Agricultura italià, referit a l'any 2016 mostra que la producció d'agricultura orgànica ha augmentat en un 20,4% en comparació amb l'any anterior, equivalent a 0,3 milions d'hectàrees (que ara sumen quasi 1,8 milions d'hectàrees) i utilitza el 14,5% de les terres de cultiu disponibles. Hi ha més de 72.000 agricultors orgànics certificats a Itàlia, un creixement del 20,3% en comparació amb 2015, la qual cosa repre-

[11] https://ndonline.com.br/Florianópolis/noticias/capital-catarinense-e-referencia-nacional-em-agroecologia-urbana. Accedit 3 octubre 2019.

[12] http://www.sinab.it/sites/default/files/share/Bio%20in%20cifre%202017%20%282%29.pdf. Accedit 3 octubre 2019.

 DOI 10.7203/QEC.50.27537

senta el 4,4% de tots els productors italians. Aquest informe també afirma que el consum d'aliments orgànics a Itàlia està augmentant constantment en un 20% per any, la qual cosa representa el 3% del mercat agroalimentari general, i que més del 80% dels aliments orgànics es venen en supermercats (48%) i hipermercats (35%).

D'altra banda, hi ha 0,7 milions d'hectàrees de terres de cultiu orgànic al Brasil, menys de l'1% de les terres de cultiu disponibles, com també va informar IFOAM International en un informe de 2011 (IFOAM 2011). Hi ha quasi 18.000 productors orgànics certificats al Brasil, [13]una xicoteta fracció dels més de 5 milions de productors brasilers (IBGE, 2017). A més[14], les dades més actualitzades sobre la producció d'aliments orgànics al Brasil, publicats pel Consell Nacional d'Agricultura Orgànica i Sostenible (ORGANIS), indiquen que el mercat orgànic va augmentar en un 20% en 2016, en comparació amb l'any anterior, amb ingressos de 3 mil milions de R$ (0,75 mil milions de €).

En termes d'actors involucrats i espais disponibles de comercialització, és clar que tots dos contextos estan presenciant una relativa obertura del Mercat en general, a pesar que la crisi econòmica i financera al Brasil està desaccelerant lleugerament les oportunitats de mercat. D'altra banda, el creixement tant en el consum local com intern ofereix als productors orgànics, noves oportunitats econòmiques, encara que també el sistema de subministrament convencional s'està beneficiant d'aquest creixement. Tant a Bèrgam com en Florianópolis, hi ha nous punts de venda interessats a comprar productes locals. Les oportunitats comercials potencials, la possibilitat de ser menys dependents dels grans distribuïdors i la conjuntura econòmica favorable són factors que incentiven els nous empresaris, especialment els relativament joves, en el sector agrícola (Cazella, 2001).

> *Tornar al terreny és donar autonomia als joves. Amb les terres de cultiu, és possible trobar estabilitat en el treball, en la gestió del temps, i podria donar l'oportunitat de tornar a ser protagonista (Actor n. 5 – Home, Slow Food Bergamo).*

Altres parts interessades brasileres van dir una cosa similar, destacant el paper de la Universitat Federal.

> *Sent que el fenomen del 'neorural' és present en Florianópolis [...] Els fills dels agricultors venen ací (el Departament de Ciències Agràries) per a estudiar i després tornar a la seua granja familiar (Actor n. 17 – Dona, ONG Cepagro Florianópolis).*

> *Estem presenciant un renaixement de joves amb educació superior que estan mirant el medi ambient com una oportunitat, aportant tecnologies, coneixements i buscant oportunitats de negoci. La nostra cultura, especial-*

[13] Font: *Censo Agropecuário*, Ministério da Agricultura, Pecuaria e Abastecimento, última actualització 30/03/2019. Disponible en: http://www.agriCultura.gov.br/assuntos/sustentabilidade/organicos/cadastro-nacional-produtores-organicos. Accedit 3 octubre 2019.

[14] https://censoagro2017.ibge.gov.br/templates/censo_agro/resultadosagro/produtores.html. Accedit 3 octubre 2019.

ment ací a la regió de Gran Florianópolis, està entrellaçada amb l'agronegoci. La majoria de la gent té arrels rurals. Però això no significa que els joves agricultors hagen de ser fills d'agricultors (Actor n. 19 – Home, Fetaesc Union Florianopolis).

El "neorural" generalment ve amb un desavantatge en termes de producció. Alguns d'ells, gràcies a les pràctiques universitàries, aprenen tècniques útils, però a vegades comencen sense cap experiència de producció, però amb el know-how de màrqueting, agregació de valor, podrien saber on hi ha una oportunitat de guanyar diners (Actor n. 26 – Home, Universitat Federal de Florianópolis).

Estan sorgint nous espais per a la distribució en tots dos contextos locals, no sols en el mercat d'agricultors o en els prestatges de GDO. Com es va indicar anteriorment, la composició de les AFN, les GAS, les CSA, els agricultors que venen directament els seus productes en plataformes en línia per a la distribució d'aliments i altres AFN estan augmentant en número. No obstant això, no es disposa de dades sobre el volum total de vendes d'AFN. Al mateix temps, no és clar quin és l'efecte dels esforços d'intriga d'aquestes iniciatives en tota l'agroindústria, a causa de la seua dimensió relativament xicoteta.

L'estructura d'oportunitats culturals (COS)

Finalment, es considerarà la capacitat de les AFN i els moviments d'agricultura sostenible per a canviar l'opinió pública i exercir influència social. Per a fer-ho, és necessari reconstruir històricament el procés d'enquadrament dels seus problemes i assoliments. Així, com van afirmar Brunori *et al.* (2013), a Itàlia les crítiques a la industrialització agrària i convencionalització del sistema agroalimentari han sorgit al voltant de la dècada de 1970, amb el naixement del moviment d'agricultura orgànica. Els agricultors orgànics exclosos dels canals alimentaris convencionals, van desenvolupar espais alternatius, basats en la relació directa entre consumidors i productors, per a arribar a un públic comptador. A partir de mitjan dècada de 1980, quan es va finançar el Partit Verd, van començar a guanyar una veu política per a abordar les seues reclamacions i difondre la seua contracultura. Un actor important va irrompre en l'escena en 1989: el Moviment *Slow Food* va ser fundat per Carlo Petrini i Folco Portinari, que van publicar el Manifest de *Slow Food*. Aquest SMO va ser i continua sent[15] important respecte a emmarcar els problemes alimentaris. A pesar que *Slow Food* ha creat aliances amb grans empreses, sens dubte ha posat en l'agenda pública les emergències de la producció mundial d'aliments, contrastant el model de "menjar ràpid". Gràcies a la seua activitat, ha augmentat la consciència dels con-

[15] http://slowfood.com/filegerente/Convivium%20Leader%20Area/Manifesto_ENG.pdf. Accedit 3 octubre 2019.

 DOI 10.7203/QEC.50.27537

sumidors i ciutadans entorn de l'alimentació. *Slow Food* es va guanyar la confiança dels consumidors, encara que el seu "logotip", hui dia, pot percebre's com una "marca". Això es fa evident analitzant contextos locals, com a Bèrgam. Allí, *Slow Food* participa en "Cittadinanza Sostenibile", la xarxa local d'economia solidària i també l'actor més important que ha desenvolupat coneixements, pràctiques i ha difós una cultura alimentària. Aquest actor col·lectiu agrupa diverses parts interessades locals importants, com organitzacions sense ànim de lucre dedicades a temes relacionats amb el comerç just, bancs ètics, associacions ambientals, mitjans impresos i altres SMO com "Bilanci di Giustizia", que, juntament amb unes altres GAS, han exercit un paper crucial en termes de creació d'una cultura entorn del menjar (De Vita i Vittori, 2015). La universitat local, a través del Grup d'Investigació Osservatorio CORES, també forma part d'aquesta xarxa de base. "Cittadinanza Sostenibile", juntament amb altres actors més institucionalitzats, està treballant en temes relacionats amb l'alimentació. El municipi, juntament amb agricultors orgànics i cooperatives socials han fundat el BioDistretto, creat en anticipació a la Llei Regional d'agricultura social. A més, altres actors institucionals, que han influït tant en els consumidors com en els productors entorn d'aquests temes, són les organitzacions d'agricultors, en primer lloc, Coldiretti, que va ser la primera que, a Itàlia, i també a Bèrgam, han promogut els mercats d'agricultors.

Al Brasil, el sistema agroalimentari segueix dominat per estereotips. A pesar que el consum orgànic està augmentant, la consciència dels consumidors i productors sobre les emergències que enfronten els sistemes agroalimentaris convencionals és notablement menor en comparació amb els seus homòlegs italians. A més, els mitjans de comunicació tendeixen a encoratjar i promoure la idea dominant del sistema alimentari amb més èmfasi que a Itàlia. No obstant això, la cobertura mediàtica dels assumptes relacionats amb els aliments està augmentant. Recentment, per exemple, una de les emissores més importants ha començat a emetre la campanya publicitària "d'Agri: la indústria de la prosperitat del Brasil", que encoratja i emfatitza directament el paper crucial de l'agroindústria per al desenvolupament brasiler, en oposició a l'agricultura a petita escala. La mateixa emissora ha sigut considerada en gran manera la principal responsable d'allò que concerneix l'enquadrament dels estereotips racistes i de gènere[16]. Al seu torn, per a analitzar i avaluar la capacitat de les MEZM per a crear opinió pública i exercir influència social contra aquesta realitat estereotipada nacionalment, des de les dècades de 1980 i 1990 diverses MEZM com *Movimento Sem Terra*, *Rede Ecovida*, organitzacions de base de l'Església Catòlica i Luterana, han estat treballant per a enfrontar i revertir aquest escenari, duent a terme iniciatives educatives i capacitació tècnica tant per a productors com per a consumidors (Schmitt i Tygel, 2009). A partir de l'observació directa en el camp local, Florianópolis apareix en contratendencia respecte a l'enfocament nacional dominant cap al sis-

[16] http://bit.ly/35t5hqH. Accedit 3 octubre 2019.

tema alimentari i el desenvolupament rural. El paper que exerceixen les institucions acadèmiques allí és crucial: gràcies al seu esforç i compromís, aquests estereotips són desafiats diàriament a través de tallers i debats públics. La universitat principal organitza AFN directament al campus, mentre que altres universitats estan difonent reclams relacionats amb el medi ambient i la sostenibilitat a través de radis, esdeveniments i altres iniciatives. La *Rede Ecovida* reuneix desenes de productors i un nombre important de simpatitzants en Florianópolis i en els suburbis. A més, algunes associacions de veïns, com AMORA (Associació de Veïns de Ratolins) també estan implementant iniciatives relacionades amb la protecció del medi ambient i la conservació de la tradició llauradora. Altres iniciatives de base estan sorgint en associació amb alguns polítics locals. A més, algunes ONG, com Cepagro, juguen un paper important en la difusió i l'educació. També altres actors institucionalitzats, com els sindicats d'agricultors, participen directament en algunes AFN que sostenen els xicotets agricultors. Molts altres actors estan actius en aquest front, entre ells està una de les cooperatives d'agricultors més importants de l'Estat de Santa Catarina (Agreco), que mentrestant es va industrialitzar, i una altra – més popular – que involucra a xicotets agricultors (Cooperativa Sabor da Terra).

En tots dos països, els xefs i els programes de cuina en la televisió, la ràdio i les xarxes socials estan creixent en popularitat i això ha contribuït al fet que les persones presten més atenció a la cuina de qualitat prèmium. No obstant això, gràcies a altres OGM, els aliments ja no es perceben com una simple mercaderia, sinó que s'han recarregat de significats. El menjar s'ha tornat social i, a vegades, polititzat.

Discussió i conclusió

Seguint el POS, és possible entendre una tendència ambigua: la relativa obertura de les institucions locals i les macrodinàmiques que han estat afectant l'acció de les AFN. Gràcies a l'experiència i el compromís de les universitats i d'alguns polítics locals, va ser possible millorar algunes estratègies locals per a habilitar AFN en totes dues ciutats, entre altres el Consell de Política Alimentària, les polítiques d'agroecologia urbana i els nous grups de compra col·lectiva. No obstant això, atés que molt recentment tots dos països han triat nous governs, serà necessari un seguiment i investigació sobre aquests assumptes en el futur per a una millor comprensió de l'evolució de la situació.

L'EOS ha mostrat com els supermercats i les grans empreses estan col·locant productes sostenibles dins dels seus circuits. De fet, a nivell macro, les dades mostren que la producció i el consum d'aliments sostenibles estan augmentant significativament, especialment dins dels canals minoristes a gran escala. L'alimentació ha anat influint en les estratègies de màrqueting de diverses empreses agroalimentàries i ha creat nous espais disponibles en el Mercat, també amb una explicació gràfi-

 DOI 10.7203/QEC.50.27537

ca de les interconnexions entre el COS i l'EOS. A més, la crisi econòmica i financera que tan severament va danyar les economies europea i sud-americana, especialment els països perifèrics, al seu torn ha propiciat l'aparició de noves AFN (Maurano i Forno, 2017). Els efectes de la crisi econòmica i financera respecte a les AFN han d'estudiar-se en tots dos contextos, però el que es va avaluar en aquest estudi, no va descoratjar les AFN a organitzar-se col·lectivament. De fet, nous actors i nous espais de comercialització han estat sorgint en totes dues ciutats. No obstant això, no hi ha dades disponibles per al volum total de vendes d'AFN, també perquè és raonablement complicat mesurar-ho, però aquesta falta ha de superar-se en futures investigacions.

Finalment, el COS ha mostrat una dinàmica controvertida alimentada també pel paper dels mitjans de comunicació i les xarxes socials. D'una banda, estan fent que les persones siguen molt més conscients sobre el consum i la importància de l'agricultura sostenible per al seu territori. D'altra banda, encara resulta difícil derrocar els estereotips entorn del menjar, especialment a conseqüència de l'anomenada "gurmetització" dels aliments, així com el gènere i la raça. Les AFN semblen ser un fenomen de classe mitjana. Els afrobrasilers semblen estar exclosos, malgrat la seua presència rellevant entre la població. A Itàlia, la presència d'immigrants, o segones generacions, dins de les AFN, està quasi absent. Les AFN i les SMO han provocat i emmarcat discussions públiques en tots dos contextos, encara que sembla que estan impulsats principalment per ciutadans de classe mitjana i alta i no involucra a persones marginades i de classe baixa, almenys pel que va sorgir en aquest estudi.

Els aliments i el consum d'aliments, sent tan importants per a la nostra vida, han sigut sens dubte destacats per diverses OCS. Al ser una eina, o un propòsit, ha espentat diversos grups de persones a vincular nous llaços i enfortir els existents. Encara no és possible dir que és el vector per a la creació d'un nou paradigma social, però en una era de desmobilització, les AFN estan brollant. No obstant això, aquestes iniciatives, malgrat el seu atractiu per a un nombre creixent de consumidors i productors, semblen ser funcionals per al sistema general, a causa del seu enfocament no controvertit del sistema. La seua contribució innovadora ha sigut utilitzada per actors econòmics més grans a favor seu per a reforçar el seu propi paper dins del Mercat, en lloc d'obligar la institució política a augmentar els controls sobre el sistema de producció convencional, que sovint oculta una explotació sistemàtica tant de la terra com de les persones. Aquest estudi va ser un intent de combinar idees de les SMS i les AFN. S'han de fer més estudis, especialment per a investigar si les AFN estan vinculades a altres formes de resistència al capitalisme contemporani. De manera diferent, la idea de les AFN com SMO ha de revisar-se en el sentit de considerar-les només com un moviment subcultural que ha estat influint en els hàbits de consum.

Referències bibliogràfiques

Altieri, M. a. y Toledo, V.M., 2011. La revolución agroecológica en América Latina: rescatar la naturaleza, garantizar la soberanía alimentaria y empoderar a los campesinos. *The Journal of Peasant Studies*, 38 (3), 587–612.

de Azevedo, T., 1961. Colonización italiana en el sur de Brasil. *Anthropological Quarterly*, 34 (2), 60–68.

Boltanski, L. y Thévenot, L., 2006. *Sobre la justificación: Economías de valor*. Princeton University Press.

Brunori, G., Malandrin, V. y Rossi, A., 2013. ¿Compensación o convergencia? El papel de la seguridad alimentaria en la evolución del discurso alimentario en Italia. *Revista de Estudios Rurales*, 29, 19-29.

Cazella, A.A., 2001. Revitalização das zonas rurais marginalizadas: a construção social da multifuncionalidade agrícola na França. *En*: *XXIX Congresso da SOBER*. Recife.

Crouch, C., 2004. *Post-democracia*. Política de Cambridge.

Fligstein, N., 1996. Mercados como política: un enfoque político-cultural de las instituciones de mercado Autor (s): Neil Fligstein Fuente: American Sociological Review, Vol. 61, No. 4 (Aug., 1996), pp. 656-673 Publicado por: American Sociological Association Stable URL : h. *American Sociological Review*, 61 (4), 656–673.

Forno, F., 2018. Protesta, movimientos sociales y espacios para acciones consumistas de orientación política, nacional, transnacional y local. *En*: M. Bostrom, M. Micheletti, and P. Oosterveer, eds. *The Oxford Handbook of Political Consumerism*. Oxford: Oxford University Press, 1–18.

Forno, F., Grasseni, C. y Signori, S., 2015. La compra solidaria de Italia se agrupa como "laboratorios de ciudadanía". *En*: E. Huddart Kennedy, M.J. Cohen, and N.T. Krogman, eds. *Poniendo en práctica la sostenibilidad: Aplicaciones y avances en la investigación sobre consumo sostenible*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 67–88.

Forno, F. y Graziano, P.R., 2014. Organizaciones de movimiento comunitario sostenibles, organizaciones de movimiento. *Revista de Cultura del Consumidor*, 14 (2), 139-157.

Goodman, D., 2004. ¿Europa rural Redux? Reflexiones sobre redes agroalimentarias alternativas y cambio de paradigma. *Sociologia Ruralis*, 44 (1), 3–16.

Harper, B.A., Shattuck, A., Holt-giménez, E., Wolf, A., Workman, M., Clare-roth, P., El-khoury, A., Turrell, S., y Strong, D., 2009. *Consejos de Política Alimentaria: Lecciones aprendidas*. Instituto de Políticas Alimentarias y de Desarrollo.

Hespanhol, R.A.M., 2013. Programa de Aquisição de Alimentos: limites e potencialidades de políticas de segurança alimentar para a agricultura familiar. *Sociedade & Natureza*, 25 (3), 469–483.

 DOI 10.7203/QEC.50.27537

IFOAM, 2011. *El mundo de lo orgánico: estadísticas agrícolas y tendencias emergentes 2011*. Bonn, Alemania; Frick, Suiza: IFOAM, Instituto de Investigación de Agricultura Orgánica (FiBL).

Källander, I., 2008. *Sistemas de Garantía Participativa-PGS*. Sociedad Sueca para la Conservación de la Naturaleza.

Maurano, S. y Forno, F., 2017. Redes alimentarias alternativas en tiempos de crisis. Percepción y acción territorial: el caso de Bérgamo. *Bollettino della Società Geografica Italiana*, X, 134–148.

Maye, D. y Kirwan, J., 2010. Redes alimentarias alternativas. *Sociopedia.isa*, 1–12.

McAdam, D., 1996. Orígenes conceptuales, problemas actuales, direcciones futuras. *Perspectivas comparativas sobre los movimientos sociales: oportunidades políticas, estructuras movilizadoras y marcos culturales*, 23-40.

Mcadam, D., Tarrow, S.G. y Tilly, C., 2004. *Dinámica de la contención*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Micheletti, M. y Stolle, D., 2012. La ciudadanía sostenible y las nuevas políticas de consumo. *Los ANNALS de la Academia Americana de Ciencias Políticas y Sociales*, 644 (1), 88–120.

MIPAAF, 2016. *Politiche Agricole europee ed internazionali*. Ministero delle politiche agricole, alimentari e forestali.

Morgan, K., 2009. Alimentar a la ciudad: el desafío de la planificación alimentaria urbana Alimentar a la ciudad: el desafío de la planificación alimentaria urbana. *Estudios de Planificación Internacional*, 14 (4), 341–348.

Murdoch, J., Marsden, T., y Bank, J., 2000. Calidad, naturaleza e integración: algunas consideraciones teóricas en el contexto del sector alimentario. *Geografía económica*, 76 (2), 107–125.

Piorr, A., Ungaro, F., Ciancaglini, A., Happe, K., Sahrbacher, A., Sattler, C., Uthes, S. y Zander, P., 2009. Evaluación integrada de las futuras políticas de la PAC: cambios en el uso del suelo, patrones espaciales y focalización. *Ciencia y política ambiental*, 12 (8), 1122–1136.

della Porta, D., 2005. Hacer la polis: foros sociales y democracia en el movimiento de justicia global. *Mobilization: An International Quarterly*, 10 (1), 73–94.

Renting, H., Marsden, T.K. y Banks, J., 2003. Comprender las redes alimentarias alternativas: Explorar el papel de las cadenas cortas de suministro de alimentos en el desarrollo rural. *Medio ambiente y planificación A*, 35 (3), 393–411.

Renting, H., Schermer, M. y Rossi, A., 2012. Construyendo la democracia alimentaria: explorando las redes cívicas de alimentos y las nuevas formas emergentes de ciudadanía alimentaria. *Revista Internacional de Sociología de la Agricultura y la Alimentación*, 19 (3), 289-307.

Rete Rurale Nazionale, 2017. *Rapporto Sull'Agricoltura Sociale en Italia*.

Rover, O.J., de Gennaro, B. y Roselli, L., 2017. Innovación social y desarrollo rural sostenible: el caso de una red brasileña de agroecología. *Sostenibilidad*, 9 (1), 1–14.

Sage, C., 2003. Integración social y relaciones de consideración: redes alternativas de « buena comida » en el suroeste de Irlanda. *Revista de Estudios Rurales*, 19, 47-60.

Schmitt, C.J. y Tygel, D., 2009. Agroecologia e Economia Solidária: trajetórias, confluências e desafios. *En*: P. Petersen, ed. *Agricultura familiar camponesa na construçao do futuro*. Río de Janeiro: ASPTA, 105–127.

Signori, S. y Forno, F., 2019. Los grupos de consumidores como nichos de innovación social de base. *British Food Journal*, 121 (3), 803–814.

SINAB, 2017. *Biografía en Cifre 2017*. Roma: Ministero delle politiche agricole, alimentari e forestali.

Sonnino, R. y Marsden, T., 2006. Más allá de la división: repensar las relaciones entre las redes alimentarias alternativas y convencionales en Europa. *Revista de Geografía Económica*, 6, 181-199.

Stolle, D. y Micheletti, M., 2013. *Consumismo político: Responsabilidad global en acción*. Cambridge University Press.

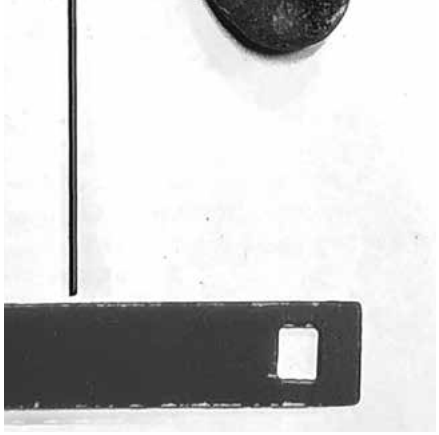
De Vita, A. y Vittori, F., 2015. Prácticas de aprendizaje, autoeducación y reconexión social. El caso 'Bilanci di Giustizia' (Presupuestos de Justicia) Pratiche di apprendimento, autoeducazione e ri-connessione sociale. Il caso dei Bilanci di Giustizia. *Formazione, lavoro, persona*, 14, 225–239.

Wahlström, M. y Peterson, A., 2006. Entre el Estado y el Mercado. *Acta Sociologica*, 49 (4), 363–377.

Invierno, M., 2003. La incrustación, la nueva economía alimentaria y el localismo defensivo. *Revista de Estudios Rurales*, 19, 23-32.

Wiskerke, J.S.C., 2015. 1. Sistemas alimentarios urbanos. *En*: H. de Zeeuw y P. Drechsel, eds. *Ciudades y agricultura: desarrollo de sistemas alimentarios urbanos resilientes*. Routledge Earthscan, 1–25.

 DOI 10.7203/QEC.50.27537



dialògica

Reptes i possibilitats d'un centre d'educació adults a Balears davant l'FP

Jesús García Ferre, professor de l'àmbit de comunicació d'anglès. CEPA Calvià

☆

"Formar- se sempre val la pena"
Alejandro Tiana Ferrer

Últimament hem assistit a un augment notable de l'oferta d'Ensenyaments de Formació Professional (FP). S'han creat nous cicles, duplicat altres i s'han implantat ofertes en altres centres. Paradoxalment, aquest creixement no s'ha donat en l'àmbit de l'educació d'adults, que ha quedat relegada i amenaçada, en molts casos, per la seva possible desaparició a favor dels cicles formatius.

Des de fa 16 anys, treballe a una escola d'adults. Han canviat molt els ensenyaments, les demandes i l'alumnat des que vaig començar però les dos coses més destacables que he observat és que en els últims quatre anys el claustre del meu centre a Balears ha vist:

1. com ha anat minvant la matrícula d'adults; hem passat de tenir 12 grups d'E.S.P.A. (E.S.O. per adults) i 4 de proves d'accés a Grau Superior a 5 d'E.S.P.A. i a 1 de Preparació a proves de Grau Superior i,
2. com s'ha duplicat l'oferta d'FP. (de tenir dos cicles de grau mitjà per adults hem passat a tenir-ne 3 en torns de matí i vesprada)

Aquest canvi de paradigma d'FP i Ensenyaments d'adults que en principi podria ser vist com una amenaça per a molts centres d'adults, hauria de vore's no sols com una oportunitat sinó com a complementarietat. És a dir, si volem incrementar i oferir cicles formatius, hem de dur a gent que estiga preparada i sàpiga com enfrontar-se amb èxit a l'FP. No basta passar una prova d'accés sinó que l'alumnat adult ha de ser capaç de tenir certes habilitats i coneixements. Aquestes habilitats no s'aprenen amb autoformació o cursos a distància ja que l'alumnat no és autònom. L'any passat es va crear l'Escola Oficial Virtual d'Idiomes, fet molt positiu, però no tot el món pot matricular-se si no té certes capacitats, autonomia i hàbits d'estudi. Per altra part, cal mencionar que la gent que ve a traure's el títol de l' E.S.O. a les escoles d'adults normalment continúa els seus estudis a un Grau Mitjà o Superior. És per tant de cabdal importància que tota l'oferta formativa estiga coordinada i enllaçada.

Tot açò implica que, si volem tenir èxit educatiu els centres que, com el meu, tenim formació d'adults i cicles formatius, hem de treballar tots junts per tal de cohesionar els centres. Açò sols es fa possible si trobem un fil conductor a tots els ensenyaments. És un tasca difícil i un gran repte tractar de cohesionar un centre on en molts de casos conviuen estudis formals i no formals, FP, coexistència Ajuntament i Conselleria, intergeneracionalitat i alumnat que acudeixen a un taller solament per tres o quatre hores a la setmana. A més, el fet de tenir franges horàries distintes i poca cultura de treball en equip fa que el sentiment de pertinença al centre, en molts de casos, siga inexistent. Hem de treballar de valent en la Missió, la Visió i els Valors del centre. La Missió d'aquest tipus de centres, a banda de donar resposta formativa, educativa i social a la població adulta de la zona perquè puguin millorar les seves condicions laborals, continuen formant-se i envelleixen d'una forma activa ha de ser la cohesió social. La Visió és ser vistos com a un centre d'adults i no una acadèmia. Un espai d'estudi i relació on tota la comunitat educativa interaccioni entre si, treballant en grup i generant projectes que reafirmin la identitat del centre, del seu entorn i del propi alumnat. Els Valors ha de basar-se en la tolerància, convivència, respecte a les distintes cultures i persones, inclusió, igualtat, cohesió social, innovació educativa i proximitat professorat-alumnat.

Per assolir tot açò l'escola ha de treballar en diversos **àmbits**:

- Planificació curricular i treball a l'aula.
  Distribuir el lideratge escolar, potenciar la coordinació Interdepartamental, fer activitats conjuntes i donar més pes als tutors com a assessors i orientadors.
- Convivència i tutoria.
  A la majoria de centres d'adults podem veure que un gran percentatge d'alumnat matriculat és menor de 20 anys i que més de la meitat dels alum-

 DOI 10.7203/QEC.50.27536

nes són dones. Haurem de tenir aquests fets en compte a l'hora de promoure la convivència, respecte i igualtat. A més, aconseguir la integració efectiva, promoure la participació de l'alumnat i previndre la violència per raó de gènere. El Pla d'acció tutorial s'ha de centrar en detectar els problemes d'aprenentatge i minvar l'abandonament.

- Avaluació del procés d'aprenentatge i seguiment dels resultats.
  Es tractaria d'analitzar tot els resultats exhaustivament i veure on fallem i com ho podem solucionar.
- **Lideratge i estratègia.**
  Potenciar el millor de cada persona. Els càrrecs haurien de ser vistos com això, simplement un nomenament, un requisit però tothom ha de formar part. Hauria de ser un lideratge compartit.
- Recursos humans i materials i relació amb l'entorn.
  Les famílies professionals d'FP que ofereix el meu centre (Sanitat i Serveis socioculturals i a la comunitat) estan en acord amb el entorn, ja que hi ha bastants centres de majors. Es tractaria de treballar per incrementar la visibilitat i elaborar un pla de col·laboració amb les entitats de la zona.

Escola oberta i arrelada a l'entorn.

En tot estudi de la realitat del centre és molt important l'anàlisi de l'espai físic i de l'entorn social del centre. De les característiques que trobem al meu centre, així com a la majoria de centres de Balears, destaquem la intergeneracionalitat (16-87 anys), gent acabada de venir de la Península, ucraïnesos, diversitat, multiculturalitat, joves que han deixat la formació i no tenen la titulació bàsica, gent amb l'antiga E.G.B. i que vol continuar estudiant, dispersió geogràfica, sector turístic, conciliació familiar i treballs sense l'exigència de qualificació. Pel que fa a l'espai físic, el centre on estem actualment dificulta la cohesió i el sentiment de pertinença ja que consta de 2 edificis separats per més de 500m. Un d'ells és el d'FP amb infraestructures pèssimes i l'altre uns antics apartaments adossats cedits per l'ajuntament amb aules i departaments apartats i aïllats de la resta. A tot açò cal afegir que els horaris de tots els ensenyament son ben diferents i no coincidim en esplais. La idea d'igualar horaris perquè tots els ensenyaments, formals i no formals, coincideixin seria de gran ajuda.

Un diagnòstic inicial del context del centre, D.A.F.O. del meu centre seria el següent:

	FORTALESES	DEBILITATS
INTERN	- Bona relació alumnat-professorat. - Alumnat provinent d'IES que els queden poques assignatures per promocionar. - Centre amb oferta formativa variada i diversa que atén tots els perfils. - Oferta ensenyaments semipresencials per atendre alumnat amb dificultats - Implicació claustre en el projecte estratègic de centre.	- Claustre d'ESPA petit i proper a la jubilació. Retallades. - Claustre FP 80% inestable degut a interinitats i un any de permanència. - Poca cultura de treball en equip. - Ensenyaments Inicials deficients. - Desconeixement del centre per gran part de la població. - No tenim fracàs escolar sinó abandonament. - Matrícula viva. - Franges horàries del professorat matí i horabaixa dificulta coordinació.
EXTERN	**OPORTUNITATS** - Fort impuls de l'FP tant econòmica com socialment. - Suport per part de l'ajuntament. - Alumnat major que té l'antiga E.G.B. - Complementarietat i col·laboració institucions i empreses privades, IES i CEIPS de la zona. - Proximitat zones recreatives. - Dinamisme social.	**AMENACES** - Disminució matrícula. - No coordinació amb altres CEPA. - Ensenyaments totalment diferents i intergeneracionals. - Desconeixement dels CEPA. - Fort impuls de l'FP però no dels centres d'adults. - Bonança econòmica post-pandèmica. - Necessitat de treballar per encariment vida.

La principal conclusió d'aquest anàlisi seria que *hem de convertir les debilitats en fortaleses i les amenaces en oportunitats*. Hem de treballar en els dos punts que arrossegam com a taló d'Aquil·les;

1. Cohesionar i fiançar el claustre. Són anys clau ja que la majoria de professorat es jubila en estos anys i les places d'interins es consolidaran, per tant, s'han d'assentar les bases.
2. Disminució matrícula i abandonament. Als centres d'adults, al igual que passa en molts cicles d'FP, fonamentalment no tenim tant problemes de fracàs escolar com d'abandonament.

   Algunes reflexions sobre el D.A.F.O.:

   - El fet de tenir matrícula viva durant tot l'any podria esdevenir fortalesa per aconseguir i fidelitzar l'alumnat. Per altra part, constantment veem que la realitat de les aules no correspon amb la de la matrícula. Hi ha molta gent matriculada però pocs acudeixen. Hem de ser més propers per dificultats actuals de la vida i la necessitat de treballar i guanyar un sou del nostre alumnat. Si bé tenint una cosa positiva a Balears que és el

 DOI 10.7203/QEC.50.27536

fet que l'alumnat en atur té dret a una beca, hem de ser més flexibles i contemplar tant les modalitats semipresencials i a distància com les presencials.

- Una altra de les característiques és que molts alumnes acudeixen al centre amb moltes assignatures de l'ESO convalidades i sols els queda una o dues matèries per promocionar.
- Hi ha un elevat nombre d'alumnat que acudeix a les aules per aprendre castellà. Al municipi on visc tenim dos grups ben diferenciats d'alumnes que volen aprendre castellà. Per una part, els migrants sense coneixements de castellà i moltes vegades també analfabets, que tenen necessitats i urgències bàsiques per comunicar-se al treball i socialitzar-se. Molts no tenen la nacionalitat. Per altra part, tenim gent amb coneixements de castellà (majoritàriament europeus) que volen millorar la seva competència lingüística. La intenció seria potenciar i integrar l'alumnat immigrant en aquests grups ja que és bàsicament la funció de servei que volem donar a la població minoritària en risc d'exclusió social.
- Pel que fa als diferents tallers d' idiomes caldria dir que el perfil de l'usuari que acudeix al centre no pot seguir el ritme d'una escola oficial i es fa necessària donar una resposta a aquest alumnat.
- En quant als Tallers de català. Estan tenint molt bona acollida degut a les demandes del món laboral.
- Actualment sols tenim un grup de preparació de proves a cicles de Grau Superior i dos de preparació de proves d'accés a la UIB. S'hauria de millorar l'assistència a classe fent una bona orientació a principi de curs.
- Cicles Formatius. Tenim tres cicles. El CFGM de Tècnic en Atenció a persones en situació de dependència ha millorat el resultat de promoció i ha incrementat el nombre de matriculats en els darrers anys. Aquest fet ha estat possible gràcies a la bona publicitat i l'esforç del departament de Serveis Socioculturals i a la comunitat perquè no morís el cicle. A més, la implantació del CFGS d'Integració Social al mateix centre ha estat molt positiu perquè permet que els alumnes vulguen fer un mitjà de la mateixa família per després poder passar al Superior. El CFGM Tècnic en cures auxiliars d'infermeria en temporalització ordinària i especial des d'inici de curs té la matrícula a completa.
- Podem concloure, doncs, que s'ha consolidat l'FP al nostre centre.

> *"Necesitam professionals versàtils, capaços d'acompanyar i guiar".*
> *Bernadette Ortola*

L'educació d'adults és un fet necessari i permanent al llarg de la vida ja que és un factor de millora social, econòmica i cultural. Les prioritats de l'educació d'adults a Balears segons la **Llei 4/2006 de 30 de març, d'educació i formació de persones adultes de les Illes Balears** són:

a) Adquirir i actualitzar la seva formació bàsica i facilitar l'accés als distints nivells del sistema educatiu.
b) Millorar la seva qualificació professional o adquirir una preparació per a l'exercici d'altres professions.
c) Desenvolupar la seva capacitat de participació en la vida social, cultural, política i econòmica. Els objectius de la LOMLOE respecte a l'educació d'adults són promoure la salut, l'ocupació, la digitalització, tolerància, ciutadania activa, l'agenda 2030, sostenibilitat, habilitats per a la vida, canvi climàtic, cohesió social i migració (Ucraïna, Iemen, Afganistan). Aquesta darrera ha de ser una de les prioritats ja que qualsevol migració per guerra, necessita respostes immediates. Tenint açò en compte, els àmbits d'intervenció i els factors crítics que hem vist al D.A.F.O., els objectius prioritaris han de ser:

OBJECTIUS	
A. Assolir l'èxit escolar de tot l'alumnat: incrementar matrícula i minvar absentisme.	B. Afavorir la cohesió social.
ESTRATÈGIES	
A.1. Seguiment personalitzat, atenció on-line de tot l'alumnat i pla d'atenció a la diversitat. A.2. Potenciar departament d'orientació per assessorar bé en oferta i preveure abandonaments. A.3. Unitat zero on estiguin implicats tots el professors. Fer bon pla d'acció tutorial a més, implicació en ensenyar destreses bàsiques d'aprendre a aprendre i funcionament de tecnologia. A.4. Sol·licitud de reconeixement dels ensenyaments no formals (similar a certificats de professionalitat) A.5. Promoció activitats extraescolars, aprenentatge servei, pràctiques a empreses, agenda 2030 i projectes europeus. A.6. Fomentar autoestima. A.7. Comunicació interna entre el equips docents i no tant departamental.	B.1 Dinamitzar el centre: - Impulsar la participació de l'alumnat i creació associació d'alumnes implicant a la cooperativa Sotavent. - Activitats conjuntes professorat FP i professorat d'adults. B.2. Pla acollida alumnat i revisar el del professorat. B.3. Potenciar imatge del centre. B.4. Coordinació amb altres entitats educatives. B.5. Pla d'igualtat del centre. - Pla de coeducació. - Foment de la llengua catalana.

 DOI 10.7203/QEC.50.27536

"Si l'alumne no pot aprendre de la manera que el professor ensenya, el professor necessita a aprendre a ensenyar de la manera que el professor aprèn".
NICK OWEN

Les línies d'actuació en relació als quatre àmbits d'actuació serien:

Pedagògic

- Centrar recursos humans i materials en la lluita contra l'elevat abandonament escolar:
- Seguiment personalitzat i atenció individualitzada i on-line de l'alumnat.
- Pla d'acollida, unitat zero i acció tutorial i, sobretot, dedicar unes classes a fer una bona acollida.
- Sistema flexible amb diferents modalitats (semi i presencial).
- Fomentar autoestima i salut mental.
- Saber diagnosticar.
- Crear grups de treball interdisciplinaris per a la innovació i millora educativa.
- Avaluar el que fem si no, no podem innovar.
- Comissions de Coordinació Pedagògica centrades en aspectes educatius i organitzatius, amb calendaris d'actuació ben clars.
- Hem de trobar un fil conductor que ens permeti fer projectes i col·laboracions conjunts a tots els ensenyaments que oferim al centre.
- Fer de la biblioteca espai d'encontre i cohesió creant el Club lector.

Organitzatiu/ Institucional

- Incrementar relacions, convenis i col·laboracions amb institucions i entitats de la zona.
- Obrir canals de comunicació i col·laboració eficaços amb el claustre.
- Organitzar els espais i els horaris escolars cap a un millor aprofitament de l'aprenentatge.
- Millorar transició IES/ adults. EGB/adults.
- Consell Escolar més participatiu.
- Canvi metodològic, amb integració del treball per projectes, l'organització i àmbits.

Gestió

- Potenciar imatge corporativa del centre mitjançant les xarxes socials.
- Realitzar pla de gestió dels espais del centre.
- Fer coincidir horaris i esplais ESPA, ensenyaments no formals per evitar segregació i fomentar cohesió i sentiment de pertinença al centre.

- Distribuir responsabilitats i definir funcions entre el personal del centre.
- Formació contínua del professorat.
- Organitzar sessions d'intercanvi d'experiències i participar a jornades.

Social

- Fomentar clima de benestar: dinamitzar participació i implicació comunitat. - Activitats extraescolars vinculades inclusives i formatives.
- Difusió pública de les actuacions educatives més destacades dins del marc de la innovació, la inclusió i la formació integral.

En conclusió dir que Europa ha fet una inversió substancial en l'àmbit de la Formació Professional (FP) durant els últims anys, amb una gran varietat d'iniciatives com aules d'innovació, formació del professorat, foment de la formació en centres de treball i l'ampliació de l'oferta de cicles formatius, entre altres. Tot i aquest impuls, potser ara és el moment de fer una revisió a fons i una optimització dels recursos per assegurar que es corresponen amb les necessitats reals dels estudiants i la societat. Una de les àrees que no s'ha de passar per alt és la formació d'adults. Moltes persones adultes tenen el desig d'estudiar i necessiten respostes i facilitats per aconseguir-ho. Ignorar aquesta demografia pot tenir repercussions negatives en l'educació i la formació a Europa. L'FP no ha de ser una opció exclusiva per als joves, sinó que s'ha de garantir que les persones adultes també tinguin accés a oportunitats d'aprenentatge. Hem vist que aquesta convivència i coexistència d'estudis i generacions en els centres és la nova realitat dins les aules. Una gran diversitat d'estudiants de diferents orígens i amb necessitats diferents que reflecteix la complexitat de la societat actual. Com bé ens recorda la UNESCO, és hora de canviar la nostra perspectiva i repensar l'educació. No podem continuar amb els mateixos models i estratègies si volem abordar les necessitats i les aspiracions d'aquesta diversa comunitat educativa.

 DOI 10.7203/QEC.50.27536

fotografia

☆

Sebas Parra en acció

FRANCESC BOSCH I MORATA XÀTIVA

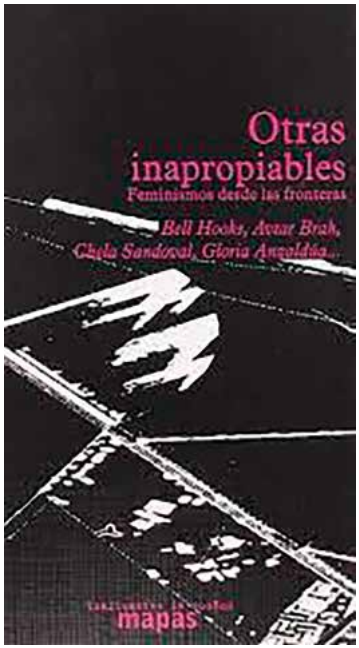
LA GUERRILLA
KOMUNIKACIONAL

llibreria

La Llibreteria

Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras. bell hooks, Avtar Brah, Chela Sandoval, Gloria Anzaldúa… Editorial Traficantes de Sueños

Irene Soler i Cremades



Saps quantes autories dels llibres i documents que llegeixes són escrites per dones? I de quina classe social? Són de diferents arrels socioeconòmiques, culturals i històriques? On estan posicionades les teues referències dins de les estructures que regeixen la societat? Si la teua resposta és breu, concisa, xicoteta i homogènia, com la meua, aquest llibre és per a tu.

El llibre, publicat l'any 2004, és un conjunt de textos independents, traduïts al castellà, de grans referents dels feminismes estatunidencs i britànics de les dècades 80 i 90. Aquesta compilació ens inspira nocions i debats fonamentals per reflexionar sobre la nostra societat actual. Fan prendre consciència de sistema colonial capitalista i patriarcal de dominació i tracta qüestions claus per reconstruir una mirada més respectuosa cap a totes les dones. Les autores redefineixen la categoria de subjecte, des de l'experiència, com a comunitari en termes de justícia, participació, llibertat i democràcia. Per fer-nos repensar sobre com connectades estan les relacions quotidianes amb el nostre cos, les famílies, i les de l'estat(s).

En primer lloc, bell hooks ens convida a donar forma a la teoria feminista amb les mirades de les dones negres, explicant que el sorgiment del feminisme com a movi-

ment teòric i polític no prové més directament sobre les dones més oprimides, ja que esdevé un gran repte canviar les condicions de vida quotidianes. Critica que aquest ha estat centrat en un model típic de dona blanca i de classe mitjana. La manca de perspectiva de classe i raça han dificultat la creació d'un vincle comú entre moviments, donant poder a les perspectives liberals i conservadores. Pel que proposa un pensament feminista en constant procés d'elaboració com a acte de resistència.

Posteriorment, Kum-kum Bhavnani i Margaret Coulson aprofundeixen sobre el repte del racisme per transformar el feminisme socialista. Parteixen de l'assumpció de què el feminisme ha de ser per a totes les dones incloent el color de pell, la classe, la diversitat funcional, l'orientació sexual, l'edat, etc. Les autores assumeixen l'acusació de les dones negres sobre el racisme en el feminisme i aborden el debat, assumint el risc, les tensions i complexitats d'aquestes relacions de poder. Aporten exemples britànics de com l'Estat ha tractat de forma diferent a les dones segons qüestions de raça. Entenen l'etnocentrisme com una conseqüència del racisme, en el qual una forma d'operar davant la falta d'informació es deixa fora de l'anàlisi a les dones negres. Aposten per una reconceptualització de les categories que conformen el feminisme socialista.

A continuació, Aurora Levins Morales des de la seua història personal com a porto-riquenya i llatina ens parla de les qüestions orgàniques que succeeixen a l'hora de conformar-se com una intel·lectual arrelada a la terra, rural, amb llegat de cultures de resistència i religió no majoritària. Ens conta que la seua trajectòria familiar i pensadora ja abordava la classe, la raça i el gènere dins del sistema de mercat capitalista. Ens acompanya a reflexionar sobre la importància del llenguatge en el feminisme i com és una eina democratitzadora, que cal vincular-la a la quotidianitat i fer-la accessible per tot lo món.

En aquesta línia, Gloria Anzaldúa visibilitza aspectes com la força de la mateixa rebel·lia per trobar el seu lloc al món allunyant-se de la seua terra i gent per respectar-se a si mateixa, però planteja que no és fruit de l'atzar, sinó que existeix una tirania cultural que espera que les dones se sotmeten al sistema de valors dels hòmens, en la qual l'església té un paper fonamental. La mateixa cultura estableix unes jerarquies socials en les quals les dones estan a sota. Fa una aposta per superar la dualitat home/dona i dignitat queer, replanteja l'homofòbia cultural o el terrorisme íntim, la vida en la frontera o com la seua història «chicana» i «índia». Conclou que l'arrel del problema no és que la seua cultura o el que ella fa, sinó els processos de colonització, esclavitud, mà d'obra barata i les accions sistemàtiques concretes han fet sobre la seua gent.

Per altra banda, Chela Sandoval proposa noves ciències com el feminisme cyborg i la metodologia dels oprimits de Donna Haraway quan es planteja identificar quins moviments de resistència i política opositiva estan emergint arran dels imperatius

 DOI 10.7203/QEC.50.27632

transnacionals de la política econòmica i cultural. Entén que el sistema es jerarquitza per criteris de raça, gènere, sexe, classe, llengua i posició social, i cal oferir teories que vagen més enllà de les hegemòniques.

Conseqüentment, Avtar Bra, al seu text, posa en debat les concepcions sobre diferència, diversitat i diferenciació, pel que fa a la subjectivitat i identitat. Es pregunta per què va sorgir una necessitat de separació del feminisme blanc i negre. En aquest camí, ens fa un recorregut històric per entendre que la recerca de grans marcs teòrics que especifiques els lligams entre racisme, gènere i classe no ha tingut gran d'èxit. Proposa una mirada de relacions històriques situades en contextos específics, amb les seues condicions materials i a repensar els discursos sobre diferència.

Finalment, M. Jacqui Alexander i Chandra Talpade Mohanty fan el focus en les genealogies, legats i moviments feministes compromeses amb la justícia social i la praxi revolucionària que han afavorit la transformació social. Adverteixen que els discursos postmoderns allunyen i resten importància a les anàlisis de categories de raça, classe, gènere i sexualitat. Per això, ens insten a comprendre les categories del jo, què ocorre amb la racialització i el postcolonialisme i la identitat del capitalisme tardà. Es focalitzen en resignificar la democràcia, per futurs democràtics des d'una consciència feminista tractant d'organitzar visions alliberadores i d'emancipació.

La iniciativa de donar llum ajuntant els textos és del col·lectiu Eskalera Karakola com a centre feminista autogestionat de Madrid. El pròleg el plantegen com un projecte conjunt mitjançant el qual aborden debats sobre les diferents diferències i ciutadanies excloents i la seua revisió feminista. Ho fan com una oportunitat d'autoreflexió assumint que habiten els dilemes de les seues lluites per veure possibilitats de diàleg, connexions i aliances. Tot i que la publicació quasi compta amb dues dècades a l'Estat Espanyol, el punt sorprenent és com qüestions que es plantejaven als anys 80 i 90, haurien de ser essencials en l'actualitat. ¿I com ens interpel·la a l'educació?

Davant d'una majoria blanca en el cos docent i a les posicions de poder de l'educació, parar-se i identificar qui està fent la tasca a l'Estat Espanyol de dur endavant aquests debats és un acte polític. Front una majoria d'homes heterosexuals com a representants de la universitat i el món acadèmic, i del pensament Europeu i colonitzador, el feminisme i racisme esdevenen una prioritat. I és, alhora, un compromís necessari per a construir un món més just, repensant les nostres relacions, i connectar-nos sense apropiar-nos, invisibilitzar i minimitzar l'existència i l'experiència i els coneixements de qui hem anomenat altre(s).

Com a docent, mestra, blanca, i de classe mitjana, cal que em marque, cal que ens marque que allò que hem centrifugat als extrems, pertanya al centre de l'educació.

www.tienda-institutpaulofreire.com

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

Butlletí de subscripció

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

Cognoms ..... Nom .....

Telèfon ..... Professió .....

Direcció .....

Ciutat ..... DP .....

FORMA DE PAGAMENT

Domiciliació bancària

Preu de la subscripció anual:

- ☐ Ordinària ..... 50 €
- ☐ Recolzament ..... 80 €

Data i signatura

.....

.....

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

Associació de Persones Adultes Participants CPFPAFRANCESCBOSCHIMORATA
L'ULLAL Edicions
Instituto Paulo Freire
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
info@institutpaulofreire.org

Associació de Persones Adultes Participants CPFPA FRANCESC BOSCH I MORATA

L'ULLAL Edicions

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

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 procesos d'educació i formació de persones adultes
- Q6. Educació de persones adultes i cultures: multi/inter/culturalitat
- Q7. Formació al llarg de la vida i qüestions de sexe-gènere
- Q8. Dilemes pràctics de l'educació i formació de persones adultes
- Q9. Una formació de persones adultes a distància
- Q10. Comunitats d'aprenentatge, escoles ciutadanes i globalització
- Q11. Comunitats i dinàmiques educatives i socials
- Q12. Plans territorials, desenvolupament local i formació de persones adultes
- Q13. Presència de Freire: ètica, praxis educativa i política
- Q14. Els projectes pedagògics-polítics a les iniciatives de FPA
- Q15. Entre la teoria i la construcció de les pràctiques
- Q16. Experiències educatives, projectes polítics i ciutadania
- Q17. Esdevenir freireà, emancipació i educació popular. Homenatge a Paulo Freire
- Q18. Processos i plans territorials d'educació permanent
- Q19. Diàlegs imprescindibles. Didàctiques i accions transformadores en la FPA
- Q20. Relacions i mediacions en l'educació des d'una perspectiva de sexe-gènere
- Q21. Experiències de la praxi i pedagogies crítiques
- Q22. Territori i declivi de les institucions educatives i socials
- Q23. Promoure reflexions, proporcionar experiències i crear condicions en la FPA
- Q24. Pensar i actuar des de la comunicació plurilingüe
- Q25. Històries de vida i emancipació
- Q26. La formació inicial de les educadores i educadors i l'educació permanent
- Q27. Entorns multimèdia, aprenentatge col·laboratiu i formació de persones adultes
- Q28. Metodologies col·laboratives i relacionals en la formació de persones adultes
- Q29. Pedagogies de llibertat, memòria i condició humana
- Q30. Aprenent amb les persones adultes educandes i educadores
- Q31. Educació de persones adultes i interculturalitat
- Q32. Promoure, acompanyar i crear a la praxi de l'educació permanent
- Q33. Autoformació, creació i transformació social
- Q34. La investigació com a praxi pedagògica i educativa: itineraris de coneixement i acció en la FPA
- Q35. Desigualtats socials, ciutadania i formació de persones adultes
- Q36. Promoure, proporcionar i crear metodologies novadores –relacionals, dialògiques, participades...– en la formació de persones adultes
- Q37. Educació, polítiques i ciutadania. Freire actual

- Q38. Nous reptes per una formació de persones adultes en l'actualitat
- Q39-40. Habitar la formació de persones adultes
- Q41. L'educació i la formació de persones adultes: perspectives de present i futur
- Q42. Educació permanent, col·lectius vulnerables i autoritarismes quotidians
- Q43. Transformant la formació de persones adultes, canviant la societat, mudant nosaltres
- Q44. Ecopedagogia, ciutadania i processos d'educació permanent i popular
- Q45. Alfabetitzacions sociopolítiques, ciutadania i emancipacions
- Q46. Nous aprenentatges, pròtesis digitals en l'educació permanent i mutacions relacionals
- Q47. Desigualtats socials, pobreses i alfabetitzacions permanents
- Q48. la vida democràtica a les iniciatives i organitzacions d'educació al llarg de la vida
- Q49. Pràctiques crítiques i emancipadores en l'educació al llarg de la vida
- Q50. Reptes de l'educació permanent i popular per a la vida

INSTITUTO Paulo Freire

AssociaciódePersones AdultesParticipants CPFPAFRANCESCBOSCHIMORATA

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

L'ULLAL Edicions

ISSN 1575-9016 50
9 771575 901009

AJUNTAMENT DE LA POBLA DE FARNALS

100

Cent d'Estellés

1924-2024