



editorial

carpeta

Tres raons per llegir a Freire, més enllà de la més òbvia

Licínio C. Lima, Universitat del Minyo • 5

Fragments d'un diàleg imaginat amb Freire. Si avui aixequés el cap...

Anna Gómez Mundó, Universitat de Vic • 17

Reinventar Freire. D'ahir a avui

Xavier Besalú, Universitat de Girona • 29

Lloc i llocs de Paulo Freire en l'actualitat. Renovar l'esperança amb sabers, justícia social i ciutadania

Eunicie Macedo • 42

contínua

Conversant amb la dra. Mary Jane Curry, professora titular

Entrevistador: Fernando Marhuenda, UVEG • 55

persones, territoris i experiències

Teatre-imatge i la "lectura del món": experiències d'aprenentatge crític en un context de crisi i austeritat

Inês Barbosa • 71

Ressonar. Desenvolupament de competències a través de l'art en el context carcerari

Mafalda Guedes • 82

Aprendre, un procés de lluita i de transformació d'un mateix i del món que ens envolta

Isaac Padrós (estudiant del CFA Girona) i Miquel Blanch (mestre del CFA Girona) • 96

La pedagogia de Paulo Freire: apunts sobre l'experiència en educació bàsica de Persones Adultes.

Angel Marzo Guarinos • 109

investigació

De la Task Force al Manifesto

Rosa M. Falgàs Casanovas • 119

Presentació i debat sobre el manifest per a l'educació de persones adultes en el segle XXI • 122

arxiu

dialogica

... estem sent (Discurso de Paulo Freire en la Universitat Complutense de Madrid)

Paulo Freire • 127

fotografies

Paulo i Nita Freire • 135

llibres

No som aquí per rendir-nos: cal llegir-lo!

Sebas Parra • 137

Educació permanent. experiències emancipadores i pràctiques educatives de llibertat

Dolors Monferrer Ferrando • 141

Sumari

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

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

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

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

Fragments d'un diàleg imaginat amb Freire. Si avui aixequés el cap...

Anna Gómez Mundó, Universitat de Vic



“Según me lo ha explicado ella, o según yo lo he entendido, se obedece porque conviene y se duda porque se piensa. Y si una cosa salva la vida, la otra al parecer salva el alma.”¹

Diuen que els clàssics són clàssics perquè allò que plantegen és universal i manté plenament el nostre interès al llarg tots els temps independentment de les modes i del què els *think tanks* diguin. En pedagogia, la vigència del seu pensament em fa pensar que Paulo Freire és un d'aquests autors. I és que el seu discurs pedagògic, articulat sobre les concepcions humanístiques i polítiques que tenia l'autor brasiler, és tan bast i tan ben pensat que, malgrat les possibles i legítimes discrepàncies que puguem mantenir-hi, continua sent un referent per a orientar-nos en el nostre present. Al menys, per a mi i per molta gent ho és. Per això, quan veig les polítiques que avui s'implementen amb o sense el suport dels homes i dones a qui afecten, penso: *Ai, si Freire aixequés el cap...!*

Si avui Freire aixequés el cap tindria molta feina. Per començar, el convidaria a seure en una gran taula amb tot d'amics i amigues per conversar amb ell. Imagino una conversa intensa, apassionada i divertida, acompanyada de bon menjar i bon beure. Perquè pensar conjuntament ajudant-nos del seu tan reivindicat diàleg – encara tant absent al nostre món- s'hauria de poder fer amb les condicions idònies, de les que avui temo que no disposem. Potser per això aquesta anhelada conversa hauria d'esperar un xic. Potser.

Sí, tal vegada la conversa que desitjaria poder fer hauria d'esperar perquè el projecte de la proposta de Freire no ha acabat només perquè està publicat i aplaudit per moltes persones. Per molt que repetim les seves idees, aquestes no són senceres fins que no troben el seu lloc al món concretades en les pràctiques educatives, i per tant polítiques. Encara fan falta moltes més educadores i educadors, veïns i veïnes que encarnin conscientment i crítica la seva proposta pedagògica, la que porta al seu sí una proposta clarament política. Perquè el pensament de Freire, i per tant l'obra que el recull, no és quelcom estàtic, conclòs i absolutament enllestit en un format de veritat inamovible. Precisament, el perill de caure en el conformisme de donar-ho tot per sabut és una de les advertències que trobem repetidament en cada un dels llibres de Paulo Freire sigui en la seva defensa de mantenir un pensament crític constant, sigui en la seva permanent indicació d'atendre amb una atenció rigorosa les particularitats de cada un dels contextos on es vol actuar pedagògicament. De la mateixa manera que estem vius, així ho està el nostre pensament, tant el del pedagog com el nostre. És la també repetida

¹ Loriga, Ray (2017) *Rendición*. Barcelona: Anagrama. (p.44)

idea en la qual insisteix una i altra vegada: la de que recolzant-se en el fet que som éssers històrics, ens diu que ni nosaltres ni la història estem acabats ni determinats; *‘el món està essent, nosaltres estem sent’*. Per aquest motiu goso interpretar que a Freire no li agradaria veure que la seva proposta pedagògica acabés prenent forma de doctrina, ni que fos aplicada al marge del context, ni encara menys li agradaria que s’imposés sense revisar-la críticament; tampoc li agradaria que a ell se’l convertís en una figura que de tan admirada i reverenciada se la col·loqués en un pedestal que l’allunyés de la vida que tant li agradava.

A falta de la conversa anhelada, doncs, em dispo a esbossar, amb la imaginació i el punt de vista del qual dispo avui, una petita revisió de les polítiques socials i educatives ajudant-me del pensament que va deixar-nos.

La dimensió social del ser

Gran part de les polítiques educatives i socials actuals ometen la dimensió social que acompanya necessàriament la naturalesa de tota persona. Per si això fos poc, contínuament ens arriben recomanacions, proclames i argumentacions de propostes legislatives i administratives que emfasitzen els drets, les capacitats i les obligacions individuals de cadascú —que és evident que les tenim—, obviant en tot moment que ningú pot arribar a gaudir dels drets, desplegar les seves capacitats ni assumir les seves obligacions sense estar i haver estat en relació amb els altres.

De la mateixa manera, quan es tracta d’atendre un problema que afecta la societat en conjunt generalment se n’atribueix la causa a l’individu o als individus que el tenen, sense obrir la perspectiva i adonar-se que les causes gairebé sempre són de caire social, sovint estructural. Ens diuen que si algú no té feina, perd l’habitatge, no sap llegir, no aconsegueix el necessari per tenir una vida digna, etc., és el seu problema i a vegades, fins i tot, diuen que l’ha generat ell. La lògica monocausal i acrítica de derivar l’origen de les situacions d’injustícia a les persones individuals que les pateixen és perversa, falsa i violenta. Un dels exemples el podem trobar en la catalogació dels nois i noies que no estan treballant ni participen en processos de formació com a *ni-nis*. La doble negativa ni-ni emfasitza encara més la representació de deixalles i nosa que d’ells se’n vol i s’aconsegueix fer, i es deixa de banda l’anàlisi i el rebuig de les polítiques i pràctiques educatives, laborals i socials que els han empès cap a aquesta situació. Dècades enrere, Freire ja ens anunciava infatigablement la dimensió política de l’educació en tant que pràctica humana, i ens n’advertia de les conseqüències si no ho teníem en compte a l’hora d’observar i analitzar (en deia llegir) el món: *“Cuanto más se niega la dimensión política de la educación, más se asume el derecho moral de culpar a las víctimas.”* (Freire, 1996:129). És hora, doncs, de tornar a revisar i rebatre totes aquelles actituds, decisions, polítiques i pràctiques que obliden, neguen, emmascaren, reprimeixen o amaguen la dimensió política de l’edu-

cació; una dimensió política que no és exclusiva de l'àmbit educatiu, sinó que constitueix un puntal fonamental de la vida de les persones en tant que present en la convivència quotidiana dels àmbits familiars, veïnals o laborals.

L'arrogància de jutjar moralment l'altre és quelcom practicat també en contextos educatius. A vegades ens adonem que algú ha mentit en relació a l'edat que té, als permisos de residència o de treball que té, a la formació i competència que té per a treballar d'això o d'allò; i aleshores ens enfadem i al claustre es proposa buscar mesures per a evitar que ens enganyin. Hem de buscar mesures *preventives*, una recomanació que últimament es subratlla molt i amb negreta. Hem de prevenir allò dolent, anticipant-nos-hi i pressuposant, per tant, que l'altre vol fer-nos mal, vol enganyar-nos, no sap, no vol, no... Quin tipus de confiança pot establir algú que es digui educadora o mestre amb una representació tan negativa de l'altre? Quin tipus d'acollida els fem per treure'ls la por de ser rebutjats? Com se'ls tracta perquè es sentin segurs i acompanyats per iniciar un procés entre nosaltres? Les situacions que viuen les persones immigrades, per exemple, solen exemplificar la desídia, la violència i la desconsideració que tenen vers elles les persones a qui la comunitat ha dipositat la responsabilitat pública de garantir-ne l'acollida. Mehta fa una reflexió que posa l'accent en aquests casos i ens insta a ressituar-nos a l'hora de relacionar-nos i valorar aquestes persones:

“En las zonas del mundo de donde provienen los solicitantes, mentir al Estado es esencial para sobrevivir. ¿Cómo vamos a esperar que esas personas se transformen por arte de magia y comiencen a confiar en la burocracia en cuanto les dejamos entrar en el país? Están llenos de miedo, desconfianza, paranoia. Todavía no son conscientes de que la verdad puede liberarlos. ¿Por qué nos sorprende que los solicitantes de asilo o los inmigrantes ilegales mientan?” (Mehta, 2017:45).

Llegir l'altre al marge del seu context, de les relacions que hi manté, del seu recorregut vital, dels seus projectes de futur, etc. és un exemple de com s'oblida la dimensió social i, per tant, política de tot ésser humà. L'atur no és un problema només de qui no té feina, ni la islamofòbia ha de preocupar només a la comunitat musulmana, ni l'analfabetisme és una llosa que ha d'arrossegar a l'esquena l'analfabeta. No. L'analfabetisme és la conseqüència d'unes polítiques educatives injustes i violentes, i el fet que una comunitat tingui persones analfabetes al seu si significa que la cultura i la llibertat de tothom de la comunitat hi estan en condicions precàries, perquè l'al·fabetització no consisteix en adquirir un aprenentatge de caire tècnic, sinó eminentment cultural i polític.

Mentre hi hagi les situacions d'explotació amb trets clars d'esclavatge a les empreses càrniques de Vic i rodalies, la comunitat osonenca està molt feble política-

ment. És més, és una comunitat amb no éssers sencers, perquè som en relació amb, i mentre hi hagi qui no pugui ser i saber més, mentre hi hagi un veí que no té garantides les condicions de vida mínimes amb dignitat, la resta no acabem de ser. Perquè la injustícia és resultat d'una pràctica política de la comunitat de la qual formem part, i sense aquesta consciència de la dimensió social que tinc en mi, no sóc. No per acció, direu, però sí per omissió.

“Si voy a llevar una buena vida, será una vida en unión con otros, una vida que no es tal sin esos otros; pero no voy a perder el yo que soy; sea lo que sea este yo, se transformará merced a mi conexión con los demás, ya que mi dependencia del otro y mi capacidad de dependencia son algo necesario para vivir, y para vivir en buenas condiciones.” (Butler, 2017:217)

En efecte, al contrari del què volta per l'imaginari social, el què molts i moltes volem fer públic és que la precarietat laboral no només afecta els centenars de ghanesos i senegalesos que hi treballen, sinó a totes i tots els treballadors, i més extensament, la seva precarietat de condicions de vida afecta al conjunt de la comunitat política on haurien de ser reconeguts com a membres malgrat que, de moment, no els sap dir res més que no sigui “immigrants”. I qui té la responsabilitat de fer aflorar la consciència d'alteritat i la necessitat de relació amb el món és, entre d'altres, tot aquell que es vulgui dir educador.

L'imperant individualisme s'erigeix com un dels valors actuals més oposat si el què es desitja és anar cap a l'articulació de l'entramat de relacions necessàries tant per a viure com per fer i ser comunitat. No obstant, cal que tinguem ben present que estar en relació no és una opció, sinó una necessitat. Si l'educació és allò que ens humanitza, és a dir, que ens empeny a ser i a saber més, tot allò que vulgui ser qualificat d'educatiu no pot deixar de banda l'obligació de crear, promoure, sostenir i defensar les relacions de cadascú amb la resta de companys i amb el món. Escrivia Freire:

“Es interesante pensar ahora en qué medida fue importante, indispensable incluso estar con. Estar solo ha sido a lo largo de mi vida una forma de estar con. Nunca me retiro como quien tiene miedo de compañía, como quien se basta a sí mismo, o como quien se siente extraño en el mundo. Al contrario, retirándome conozco mejor y reconozco mi finitud, mi indigencia que me sitúan en permanente búsqueda, inviabile en la soledad. Tengo necesidad del mundo de la misma forma que el mundo precisa de mí.” (Freire, 1997:17)

La necessitat del món i dels altres que reconeixia Freire la tenim totes les persones, en siguem conscients o no. És per això que a l'hora de pensar en conceptes com *ciudadania* o *polítiques* és imprescindible tenir present en tot moment l'existència de vincles i ponts de relació.

El context: un entramat de relacions que fan comunitat

Una de les idees que més pesen en mi i que em va arribar de la mà de Paulo Freire és la d'orientar tota decisió i pràctica a partir del coneixement del context on s'ha de dur a terme. La pertinència de considerar el context físic, cultural, històric i econòmic de les persones participants en les experiències educatives és encara avui indiscutible. Fet i fet, és precisament en aquest context on té lloc la pràctica política, una qualitat de la pràctica educativa a la qual Freire va dedicar el seu primer llibre més conegut arreu. És en la dimensió política de la pràctica educativa on ell ubicava la potencialitat transformadora de l'educació, motiu pel qual no es cansà mai d'atribuir com a finalitat de l'educació la transformació social, tant dels homes i dones com de la seva realitat, esdevenint d'aquesta manera una tasca històrica en procés permanent (Freire, 1976).

És des de la concreció del context -amb tota la seva complexitat, història i entramat de relacions- que cadascú pensa, imagina i projecta; és en aquest mateix context on pateix, on discuteix, on protesta o bé es resigna. Però malauradament, sovint deixem el context fora de les referències que tenim en consideració a l'hora de pensar i decidir la nostra pràctica educativa; i quan volem incorporar-lo, a vegades es fa a tall d'anècdota, gairebé com si fos un afegit accessori al corpus de contingut important. Incorporar el context com a element a relacionar-nos plenament i fer d'aquesta manera comunitat implica que no només es vagi a berenar als jardins de l'antiga fàbrica, sinó que amb aquesta activitat s'alimenti la curiositat epistemològica i que se la faci caminar per la història d'aquests jardins i de qui els trepitjava. No podem perdre de vista aquesta perspectiva, perquè si ho féssim ho tindríem difícil per seguir la idea freiriana de la capacitat i necessitat de vinculació i acció que tenim totes i tots:

“...es fonamental partir de la idea que l'home és un ésser de relacions i no solament de contactes, no solament està en el món sinó amb el món”. (Freire, 1994:13)

Ara bé, admetre la necessitat de les relacions amb els altres i amb el món per tal de poder ser s'interpreta com una feblesa per part de qui valora la realitat a partir dels paràmetres neoliberals. La debilitat de qui sap que no és omnipotent no és tal, sinó consciència de vulnerabilitat. En canvi, la feblesa que hi veu l'altre és símptoma de la seva. Pot semblar un joc de paraules, potser degut a la paradoxa del fet que, tal i com ens diu Butler, la vulnerabilitat és allò que ens obra a la llibertat:

“El ejercicio de la libertad es algo que no viene de ti o de mí, sino de lo que está entre nosotros, del vínculo que se establece entre nosotros en el momento en que ejercitamos juntos la libertad, y sin ese vínculo no hay libertad en absoluto.” (Butler, 2017:58)

Freire i Butler coincideixen en qualificar la precarietat de les vides com el gran obstacle per tal de viure i desenvolupar la capacitat de ser subjectes de tothom i, per tant, de posar en joc la nostra dimensió política. És central, ens diuen, tenir en compte les condicions materials i afectives amb les que es desenvolupa un procés educatiu. Tenir cura i estar atents a l'entorn físic i afectiu és una disposició necessària per al bon educador. La violència, la brutícia, la prepotència i el pessimisme, per dir-ne alguns, no són companys de cap projecte que vulgui esdevenir experiència educativa. Ho són menys encara quan dita precarietat s'atribueix a les circumstàncies individuals de cadascú, donant a entendre a la vegada que la resta de persones no som responsables en absolut de les condicions de vida d'aquests individus. Idees com l'anterior allunyen les persones de la consciència de necessitar establir i sostenir els vincles com a vies de vida, i així és com les relacions entre uns i altres van afeblint-se, esquinçant-se i desapareixent donant lloc a una alarmant emergència de l'individualisme. La conseqüència no podria ser més contraproduent per a un projecte sociopedagògic que pretén ser i fer comunitat:

“Cuando se plantea que el individuo puede hacerse cargo de sí mismo bajo unas condiciones de precariedad generalizada, si no de auténtica pobreza, se está dando por hecho algo asombroso, y es que se asume que las personas pueden (y deben) actuar de manera autónoma en unas condiciones en que la vida se ha hecho invivible.” (Butler, 2017:23)

Aleshores, quan en discursos educatius s'incorporen acríticament termes com *emprenedoria* confonent-los amb *autonomia*, per exemple, el què s'està fent és anar en contra de la concepció de subjecte agent d'història i de política en la que pensava Freire. I és que, tal i com he esmentat anteriorment, el tipus de lectura de la realitat que porten a fer les idees neoliberals són contraproduents per a l'articulació i sosteniment d'una comunitat política digna, la qual exigeix unes polítiques educatives i socials que superin la dimensió administrativa i legal del concepte de ciutadania, portant-la a un nivell de reconeixement sense condicions de l'altre i de la seva dignitat.

Identitats i ciutadania: ser subjecte

Últimament, fa una mica de neguit observar com s'utilitza el concepte de ciutadania. Com a pedagoga, no tinc els elements necessaris per endinsar-me en el debat jurídic del terme però sí que puc analitzar de quina manera s'utilitza per a legitimar processos d'exclusió social de persones amb qui vull fer i compartir comunitat. De fet, les necessito. No obstant, des del meu punt de vista, penso que hi ha una tendència a reduir el fet de ser ciutadà o ciutadana a una simple qüestió de drets; uns drets que, a més a més, només unes poques instàncies s'atribueixen la competència de regular i de dir qui els té o no té. El reduccionisme fa que les situacions de clara agres-

sió a la dignitat humana —com penosament estan sent les viscudes per milions de refugiats arreu del món— només siguin valorades a partir de carretons de normatives, decrets, informes jurídics, tractats internacionals (incomplerts), etc., abandonant absolutament tota la mínima sensibilitat humana i responsabilitat ètica exigible. És més —i aquí la seva dificultat— hi ha qui pensa que no es tracta d'escollir amb qui fer comunitat, sinó que la comunitat política és amb tothom al marge de que jo ho vulgui, així que fins i tot aquells que jo no vull són part de la meva comunitat:

“Sabemos que la vida en comunidad, pese a sus dificultades, es siempre un imperativo ético y político. Es más, la libertad se ejercita muy a menudo junto a otras personas, aunque no necesariamente en unión o conformidad con ellas. No es que se asuma o produzca una identidad colectiva, sino que más bien se establecen relaciones dinámicas entre las personas, en las que puede observarse cómo se activa el apoyo, la disputa, la ruptura, la alegría y la solidaridad.” (Butler, 2017:34)

L'imperatiu ètic del què ens parla la filòsofa troba la seva correspondència en Freire en molts dels arguments amb els quals el pedagog fonamentava la responsabilitat política de la pràctica educativa: “És que estic absolutament convençut de la naturalesa ètica de la pràctica educativa, en tant que pràctica específicament humana.” (Freire, 2003:27)

La idea del reconeixement de l'altre sense condicions forma part de la dimensió ètica de l'educació, una dimensió que també cal garantir i posar en pràctica com a condició *sine qua non* al si de tot projecte democràtic. Segons Freire, la democràcia als espais escolars —podríem estendre'ls a tots aquells espais educatius— va més enllà del fet de tenir òrgans de decisió democràtics i, a la idea del reconeixement del ser per si mateix, hi afegeix el reconeixement del ser amb la seva cultura, o el que és el mateix: reconèixer-lo amb la seva diferència:

“El respeto al conocimiento con el que los educandos llegaban a la escuela, el no menos necesario respeto a la identidad cultural de los educandos.” (Freire, 1996:106)

A vegades, en projectes i pràctiques educatives és possible visualitzar clarament la pretensió que tenen d'homogeneïtzar els coneixements, les pràctiques culturals o les concepcions de vida dels educands. La confiança en la legitimitat de dites pretensions ha donat lloc —i des de fa molt de temps— a qualificar la diferència de l'altre com a desviació, problema o fins i tot malaltia de l'individu. La convicció d'estar segur de què és normal i què no, també en els processos educatius, han expulsat de l'experiència a moltes persones que no complien els requisits considerats adequats. L'heterogeneïtat de singularitats que poden arribar a participar de l'educació no ha es-

tat gairebé mai acceptada, a no ser que fos amb la condició de tractar patològicament les diferències que hi eren presents. L'associació de diferència amb patologia ha estat com s'han anat introduint al lèxic pedagògic verbs com reeducar, reinsertar o integrar:

“Esta perspectiva de la intervención social excesivamente psicologizada conduce a determinadas formas de trabajo que se encuentran relacionadas con la corrección de las desigualdades, con la compensación de pérdidas o carencias, paternalista, etc., que opera en una lógica de control en detrimento de una lógica de emancipación. Todo ello hace pensar en modelos que se alejan excesivamente de la acción pública (la perspectiva crítica sobre las políticas sociales), que rehúyen la mirada crítica a las cuestiones estructurales, y que se fundamentan más en una cierta medicalización de la intervención social que en su sustrato de acción pública.” (Planella, 2016:51)

És un dels resultats de veure el món a partir de la dicotomia nosaltres / ells, situant allò desitjable a la nostra banda i atorgar tot allò corregible i reeducable a l'altre bàndol, plantejant l'anàlisi de la realitat talment com es feia en els conflictes bèl·lics del segle XIX. La divisió en dos grups clarament diferenciats en qualitats morals i polítiques no impedeix la constitució de comunitat política, el conjunt de persones que viuen i conviuen en relació des de les seves disparitats. Col·locar-se al món políticament implica saber-se part d'una comunitat diversa que ve legitimada per la pròpia dignitat dels éssers humans que la conformen. Implica l'existència d'uns individus que estiguin més o menys vinculats entre ells i amb el seu entorn per la necessitat mateixa que tenen de ser i de viure; això és, la repetida idea de necessitar la relació per a viure i humanitzar-nos, la relació també imprescindible per a aprendre i ensenyar:

“Está también ese fenómeno que los sociólogos llaman los “vínculos débiles” que, a pesar del sentido despectivo del adjetivo, son vínculos importantes, que nos unen los unos a los otros, nos hacen existir en calidad de ser social. El vecino al que saludamos al cruzárnoslo en la entrada del edificio, la maestra que tiene a tu hijo en clase y a la que sonreímos al salir de la panadería, el amigo de tu hijo que pasa cinco minutos en tu casa. Tantas pequeñas conexiones que desaparecen cuando nos mudamos, cuando nos vamos al extranjero más todavía. Hace falta tiempo para hacer que vuelvan a crecer en otros lugares.” (Sun Limmeth, 2016: 69-70)

Els espais on es donen aquests vincles dèbils són espais de gran valor, malgrat que sovint no reben l'atenció que requeririen per la gran potència que tenen com a plataformes de comunitat. Tal i com jo ho entenc, aquests espais són els escena-

ris dels que més cal tenir cura, perquè és en aquesta quotidianitat on es fa el primer exercici polític: el reconeixement de l'altre. Un reconeixement, una acollida, un establiment de vincle, un compartir espai i temps, etc. que es repeteix en cada situació que vivim en relació amb l'altre, també a l'escola. És en part per aquest motiu que reconeixem les institucions educatives com a comunitats polítiques, i també és per això que reivindicuem la feina d'educar com una tasca política al si de la comunitat.

Una pràctica de reconeixement, imprescindible per a esdevenir subjecte polític, és la de pronunciar el món. *Dir el món*, l'expressió que tant usava Freire, és un acte que trasllada la persona de ser testimoni de la realitat a ser-ne subjecte actiu. És una mostra de la seva vinculació crítica amb la comunitat i amb el context, i alhora ho és de la seva capacitat de ser subjecte. És una evidència que esdevé un clar argument de l'exigència de la comunitat a garantir que tothom tingui accés a l'alfabetització sigui quina sigui la seva condició, perquè la manca d'accés a l'alfabetització es tradueix també a un analfabetisme polític que afebleix els principis democràtics de la societat. La capacitat de ser subjecte esdevé quan més coneixement i més elements té per a pensar críticament i quantes més oportunitats i capacitats de prendre decisions té cada una de les persones de la comunitat; com deia Freire: *“en este contexto se percibe la importancia de una educación para la decisión, para la ruptura, para la elección, para la ética, en fin.”* (Freire, 1997:36). Davant d'això, la responsabilitat de qui ens dediquem a l'educació i de qui depèn l'organització dels processos polítics de la comunitat és indiscutiblement alta.

La importància de fer pràctiques subversives

Atenent la precarietat en la qual vivim els cossos de tantes dones i homes, es fa inevitable situar-se de manera activa i crítica en tots els àmbits que calgui per tal de recuperar, mantenir o reforçar la nostra entitat de subjectes polítics. Durant les últimes setmanes i mesos, sobreixen les evidències dels abusos de poder que s'exerceixen damunt dels homes i dones del nostre temps, tant de terres llunyanes com properes a la mediterrània. Un dels fenòmens que he pogut observar en els conflictes que han desencadenat els abusos de poder ha estat l'atribució de la responsabilitat de l'anomalia de les situacions —qualificada gairebé d'actuació delictiva— únicament al col·lectiu que estava denunciant la situació d'injustícia a la que se l'està sotmetent. Si contemplem de la vaga dels treballadors i treballadores de seguretat de l'aeroport de El Prat, treballadors de l'empresa Eulen, trobem un molt bon exemple de com el poder econòmic i polític articula un relat pervers ocupat en adjudicar i responsabilitzar de tots els maldecaps que comporta una vaga d'aquestes característiques als treballadors explotats. La manca de negociació, les condicions laborals precàries, la desídia de les institucions i empreses, etc. quedava fora de les acusacions que els poders mediàtics, econòmics i polítics llançaven damunt d'aquells que amb el seu cos, els seus

arguments, la seva precarietat i la seva llibertat reivindicaven unes condicions de treball dignes.

Un altre fenomen il·lustratiu d'aquesta pràctica perversa el trobem en les desqualificacions que reben els moviments veïnals que, davant l'especulació urbanística o ocupació privada dels espais públics, reclamen recuperar uns barris habitables per a tothom. Així és, i quan s'han inventat i propagat arreu el terme *turismofòbia* han pensat que donaven per resolta la gran problemàtica com és la pèrdua de la qualitat de vida dels veïns i veïnes dels barris mobilitzats. En aquestes i tantes altres ocasions, anem veient –i aprenent- que qui gosa aixecar la veu per defensar, recuperar o eixamplar els seus drets personals i col·lectius és immediatament ridiculitzat i menyspreat, fins i tot criminalitzat. Probablement, un dels motius que porta el poder a malparlar de tothom qui exerceix la seva capacitat de ser subjecte és la por que sent davant de la gran i digna mostra de pràctica política que representen. Perquè ensenyen com els vincles i la relació entre uns i altres és el què ens dóna la llibertat de ser, perquè estan al costat de tants participants en processos educatius subversius que no tenen por de dir el seu món i d'actuar-hi. És aquí quan la tasca de tants anys de crear i alimentar espais de trobada, aprenentatge crític, relació amb l'entorn es fa visible i alhora fa evident la naturalesa política de l'educació, la que precisament fa que les pràctiques educatives a vegades – com ho és avui- hagin de ser necessàriament subversives.

Precisament, els dies en els què estic acabant d'escriure aquestes ratlles, sóc testimoni de com el govern espanyol està menyspreant i agredint la comunitat en la que visc abusant del seu poder. Ho estic vivint amb perplexitat, perquè no per saber fins on pot arribar la prepotència i la insensibilitat deixo de quedar-me atònita a l'adonar-me les dimensions a de cinisme i d'impunitat a les quals la realitat pot arribar. L'abús de poder ha arribat a ordenar i justificar l'exercici de la violència física damunt de gent que pretenia dir la seva davant la complexa realitat política que fa temps que vivim a Catalunya. Un dels arguments que esgrimeixen per restar importància i credibilitat al què les persones han arribat a saber fer, organitzant-se i mobilitzant-se conjuntament, mostra de manera explícita la seva ignorància del què està passant. Es tracta del fet que diuen que estem abduïts. Diuen que ens han mentit, però això no seria tan esgarrifós si no fos perquè implica admetre que ens hem deixat mentir, que no tenim la capacitat de destriar, reflexionar, argumentar ni articular un discurs propi sense estar sota la tutela d'altres. Els fets d'aquestes últimes setmanes porten molts exemples de com la dimensió política i històrica de cadascú es desplega gràcies a una relació àmplia amb la seva comunitat. No els detallaré ni analitzaré un per un. Valgui haver esmentat aquesta realitat per fer visible com la política ha aparegut en majúscules pels carrers de tots els pobles i ciutats de Catalunya i com encara el poder estatal encara no se n'ha volgut o sabut adonar malgrat tenir una mostra clara de pràcti-

ca política davant seu. Caldria potser passar-los aquest petit fragment perquè se'l llegissin i els ajudés a pensar millor el present: *“La polis, propiamente hablando, no es la ciudad-Estado en su situación física; es la organización de la gente tal como surge del actuar y hablar juntos, y su verdadero espacio se extiende entre las personas que viven juntas para este propósito, sin importar dónde estén”*. (Arendt, 1993:221).

Mehta ens aporta un exemple més de la paradoxa de fins a quin punt les comunitats de subjectes alfabetitzats políticament molesten als alts estaments de poder polític:

“Las listas de las “mejores ciudades para vivir” que publican las revistas financieras son de risa: las confeccionan banqueros expatriados. Siete de las diez primeras de la clasificación de 2015 según Economist Intelligence Unit están en Australia o Canadá. Las manifestaciones en favor de la democracia del año pasado en Hong Kong comportaron que la ciudad bajara un 3,2% en la clasificación. “La calidad de vida en Hong Kong se ha visto perjudicada por las manifestaciones que tuvieron lugar el año pasado”, aseguraba el analista de EIU. Por tanto: las protestas democráticas hacen que no se pueda vivir en una ciudad. Con este criterio, la ciudad ideal sería Pionyang.” (Mehta, 2017:131)

Si avui Freire fos testimoni de l'amplitud i la capacitat de penetració que tenen alguns discursos que pretenen portar la gent a la resignació, a la submissió i el silenci davant les injustícies, potser pensaria que el treball que va dur a terme durant bona part de la seva vida va ser un miratge. Però li diríem que no, que ja estàvem al cas que *“...la transformación no se hace con el consentimiento de los señores de las tierras y de las gentes, sino con su decidida oposición.”* (Freire, 2017:38), i que per això, i gràcies en bona part al què la seva obra ens ha suscitat, som moltes les que pensem que ara, com abans, continua sent necessari que encarnem pràctiques educatives subversives. I per dur-les a terme, una de les primeres coses que cal transformar és l'apatia, la desídia, el conformisme i el passotisme instal·lats al cos de tanta gent. La nostra pràctica ha d'anar de la mà de la passió, la passió per la vida, la passió per ser i per saber més que tant va sentir el pedagog i que pot respirar-se en totes les seves idees. Si des del món educatiu volem col·laborar en la constitució d'unes comunitats conformades per subjectes polítics caldrà que encarnem pràctiques obertes al món i a la vida, seguint una de les reflexions que ens va deixar:

“No entiendo cómo podremos conciliar la radicalidad democrática por la que luchamos con una comprensión gris, sosa, fría, de la práctica educativa, realizándose en salones resguardados del mundo, con educadores y educadoras que sólo depositan contenidos en la cabeza vacía de sumisos educandos.” (Freire, 1996:174).

Les orientacions pedagògiques de Freire posen de manifest que la indiferència i la insensibilitat no poden identificar a qui diu sentir passió per saber, de qui es reconeix com a subjecte cultural i polític actiu d'una comunitat amb la qual està i vol estar vinculat.

La responsabilitat de qui ens sentim interpel·lats per Freire quan el rellegim o el recordem, ens remet a reconèixer, respectar i estar en relació amb totes les persones de la nostra comunitat, totes; amb les subjeccions en les que estan sotmesos, amb les possibilitats que porten, amb les tensions i dificultats que pateixen, també amb els somnis i destins que projecten. Perquè el sentit d'una pedagogia crítica no consisteix en eliminar les tensions i els conflictes de la vida en comú, sinó a reconèixer-les i aprendre a conviure-hi. Cal repetir i repetir-nos que el nostre projecte no fa referència a una bassa d'oli. El projecte polític de la pedagogia crítica no és ni vol ser plàcid, perquè reconeixem i necessitem les diferències que portem i aportem totes i cadascuna de les singularitats dels subjectes que en participem.

Referències bibliogràfiques

- ARENDRT, Hannah (1993) *La condición humana*. Barcelona, Paidós.
- BUTLER, Judith (2017) *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Barcelona, Paidós.
- FREIRE, Paulo (2003) *Pedagogia de l'autonomia*. Xàtiva, Edicions del Institut Paulo Freire d'Espanya.
- FREIRE, Paulo (1994) *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Vic: Eumo
- FREIRE, Paulo (1997) *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.
- FREIRE, Paulo (1976) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1996) *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Madrid, Siglo XXI
- FREIRE, Paulo; Macedo, Donaldo (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- MEHTA, Suketu (2017) *La vida secreta de las ciudades*. Barcelona, Randhom House.
- PLANELLA, Jordi (2016) *Acompañamiento social*. Barcelona, UOC.
- SUN LIMET, Yun (2016) *Sobre el sentido de la vida en general y del trabajo en particular*. Madrid: Errata Naturae.