Política, pedagogies i ciutadania emancipada

Xavier Besalú

Emancipació

Emancipació “és ser capaç de pensar i decidir per si mateix”, tal i com ho va deixar escrit Kant. “La finalitat que dóna sentit a la vida de l’home és la llibertat. Només ell té raó i llibertat. Ser lliure vol dir ser autònom. Aquesta capacitat de pensar i decidir per si mateix defineix l’ideal més gran que la humanitat ha estat capaç de formular. En diem Il·lustració. És un ideal exigent. La servitud voluntària cerca la comoditat de ser manat... Ens cal recuperar la raó crítica: obrir finestres al futur que ens permetin tornar a pensar en termes de projecte, que és el que vincula el present amb el futur. I aprendre dels errors [del passat]. Potser llavors podrem construir un pensament crític que no acabi ni en la sacralització de la raó ni en la reducció cientifista a la pregunta pel *com*. Per què i per a què? Aquesta és la qüestió [1]”.

El mateix Kant va dir també que, per promoure la capacitat de pensar i decidir, necessitem l’educació. Aleshores, la pregunta que ens hem de fer és de quina manera pot contribuir l’educació a la llibertat i l’autonomia de l’ésser humà.

Tota la ciència social crítica [2]–també la pedagogia- s’ha bastit sobre el que Habermas va anomenar l’interès emancipador, que es tradueix en una acció lliure, autònoma i responsable, i que exigeix capacitar les persones i els grups perquè agafin plenament i decidida les regnes de les seves vides. Aquest interès emancipador deriva del desig d’alliberar-se de tota mena de constrenyiments, de l’autoritat política, econòmica o religiosa, de la tradició, de la ignorància, de la superstició, dels prejudicis..., que actuen sobre les creences, l’imaginari i el comportament de les persones, i que obstaculitzen la seva llibertat. Aquest alliberament requeriria, però, un procés d’il·lustració crítica [3]: a través de la reflexió entesa com a introspecció, és a dir, del coneixement del propi pensament i els condicionaments socials, culturals i ideològics de la pròpia comprensió; i a través del coneixement acadèmic, utilitzant les aportacions de la filosofia i de la ciència en general, per tal d’esdevenir agents racionalment autònoms i foragitar explicacions il·lusòries o distorsionades de la realitat.

Però el món d’avui, afirma Garcés [4], s’ha tornat radicalment antiil·lustrat: triomfen el despotisme, la credulitat, la servitud; s’ha decretat la mort del futur i de la idea

de projecte: “Som a les portes d’una rendició… Davant d’aquesta rendició, proposo pensar una nova il·lustració radical. Reprendre’n el combat contra la credulitat i afirmar la llibertat i la dignitat de l’experiència humana… poder exercir la llibertat de sotmetre qualsevol saber i qualsevol creença a examen, sense pressupòsits ni arguments d’autoritat”.

També Habermas reivindica els ideals i principis de la Il·lustració i aposta per desemmascarar a fons la racionalitat instrumental, aquella que ho mercantilitza tot, que converteix tant les persones com l’educació, la salut, la ciència o la política, en objectes al servei de l’eficàcia i l’assoliment d’uns objectius prefixats, i radicalitzar l’actitud il·lustrada, la confiança en la raó i la necessitat d’un projecte emancipador.

Un advertiment important en aquest punt: no podem confondre l’actitud il·lustrada, aquesta aposta radicalment crítica, amb el projecte de modernització que ha dominat el món occidental des del segle XVIII, a cavall de l’expansió del capitalisme i la justificació del colonialisme. Tant Marx com Darwin o Kant tenien el convenciment que la forma d’existència elaborada per Occident, això que hem anomenat *modernitat*, representava la meta ideal de l’evolució de la humanitat: entrar en la civilització volia dir adoptar la forma de vida occidental i, des d’aquesta òptica, l’explotació industrial, la conversió religiosa, la colonització, la imposició de la formalitat democràtica… tenien tot el sentit i justificació. Resulta, això no obstant, que “la modernitat és una forma cultural, amb les seves virtuts extraordinàries, que no té cap dret a posar-se en la cúspide de les jerarquies de les formes de ser… no és la forma humana per excel·lència enfront de la qual totes les altres serien anteriors, salvatges, primitives, no humanes [5]”.

Per això ha estat especialment oportuna la crítica postmoderna, que ha posat al descobert alguns dels supòsits i derivats d’aquesta *modernitat*: el convenciment que hi ha un únic procediment objectiu de producció de coneixement científic; que la història té sempre un sentit lineal i progressiu; que hi ha una jerarquia entre les cultures humanes… I ha posat al damunt la taula la seva cara més fosca: el racisme, l’homofòbia, el masclisme, la desigualtat justificada en nom de la meritocràcia, l’explotació sense límits dels recursos naturals, el no reconeixement de fet dels drets humans a la majoria de la població mundial dins i fora de les seves fronteres, el recurs a les guerres…

Jacques Rancière

La publicació, l’any 1987, d’ *El mestre ignorant. Cinc lliçons sobre l’emancipació*

intel·lectual, de Rancière [6], on exposa la manera de fer del mestre Joseph Jacotot (1770-1840), ha tingut un impacte notable en la pedagogia occidental en aquests temps que Bauman va qualificar de líquids. Pensava Jacotot [7] que encomanar la feina d'ensenyar a qui posseeix el saber i, doncs, el poder, fa impossible l'emancipació, i va proposar i mostrar com es podia ensenyar sense explicar res, basant-se en la igualtat de les intel·ligències (que no significa que tothom tingui les mateixes capacitats, sinó que tothom és capaç d'aprendre) i en la voluntat dels aprenents. El mestre ignorant seria l'encarregat de mobilitzar l'aprenent perquè fes el seu propi camí i posés en marxa el potencial que posseeix, perquè és prou capaç d'instruir-se per si mateix, sense l'ajut de cap detentor del saber; el mestre ignorant no marca el camí, ni fixa les finalitats del trajecte educatiu, i es limita a acompanyar l'aprenent i a activar la seva voluntat i la seva intel·ligència perquè dissenyi i faci el seu propi camí i arribi on ell decideixi. Aquell mestre explicador, transmissor del saber, en canvi, vindria a dir als aprenents que, si volen ser lliures i autònoms, només ho podrien ser amb la seva mediació, que és impossible que puguin aprendre pel seu compte i en el moment que vulguin; de fet, els tracta com a menors d'edat, com a persones dependents del seu saber i del seu poder, encara que proclami que ho fa perquè esdevinguin persones emancipades.

Des d'aquesta perspectiva [8] es denuncia la contradicció en què cau la pedagogia crítica: És factible pensar que l'alliberament de les persones només s'esdevindrà gràcies a una poderosa i eficaç intervenció educativa externa? Es pot afirmar que l'emancipació està supeditada a una veritat encarnada per un mestre lliure de la influència de la ideologia dominant, guiat únicament per la filosofia i la ciència, per la veritat? És imprescindible que algú ens ajudi a desocultar la realitat i a conèixer-nos a nosaltres mateixos? Se sap quant temps serà necessària aquesta dependència?

El que adverteix Rancière és que, en nom de l'emancipació, es practica la superioritat del mestre i la desigualtat envers els aprenents. Que mentre deixem l'emancipació per al final del trajecte i pensem que només pot ser el resultat d'una intervenció externa, llarga i eficaç, és probable que mai s'hi arribi, perquè els mitjans, el camí, ja prefigura la finalitat. Que el principal obstacle per a l'emancipació és justament la posició del mestre explicador.

Laudo [9] distingiria entre quatre tipus de mestre: L'explicador, que procedeix amb mètode i transmet als aprenents el que sap per obrir-los les portes del coneixement i fer-los veure la futilitat de les aparences o del coneixement experiencial. El socràtic, que simula no saber per tal de provocar la capacitat de pensar de

l’aprenent i que, a través de preguntes perfectament travades, s’ho fa venir bé perquè arribi a la solució que volia. El facilitador, que crea un ambient d’aprenentatge, que prepara uns continguts, unes activitats i uns materials, que disposa les bastides, perquè l’aprenent descobreixi i construeixi el coneixement per si mateix, d’acord amb les seves capacitats. I el conversador o emancipador, que seria el que millor s’avindria amb els temps líquids, que considera que l’aprenent ha d’aprendre per si mateix. Un mestre que ni explica, ni fingeix, ni guia, ni facilita, simplement hi és i fa sense fer, deixant que les coses passin. Un mestre apassionat per la matèria i que se situa sempre en posició de seguir aprenent, que inspira encomana confiança. Que mobilitza la voluntat i l’atenció dels aprenents i atorga un paper rellevant a la repetició, una activitat aparentment avorrida, però que demana esforç i pràctica: “llegir i rellegir un llibre, visionar una pel·lícula múltiples vegades, escriure i reescriure, fer exercicis mnemotècnics i traduir. Fer el que fan els creadors [10]”.

Pedagogia

Els humans són els animals que naixen amb més dependència: ho han d’aprendre tot, el que han de fer per sobreviure i el que han de saber per conviure amb els altres i en el planeta que els acull. L’educació és, doncs, aquest procés d’aprenentatge permanent, que comença en nàixer i que s’acaba en morir; és la constatació de l’ésser inacabat, vulnerable i fràgil que és *l’home*.

Com explica Collet [11], des de l’antiguitat fins a finals del segle XIX i, afinant més, fins a la dècada dels 60 a Occident, les relacions entre pares i fills, entre educadors i educands, han estat de dominació, una normativitat majoritàriament acceptada, considerada bona i desitjable. Però quan les institucions –família i escola de manera especial- que mostraven les formes correctes de relacionar-se, de comportar-se, d’inserir-se en la societat, de participar-hi, d’actuar com un adult... han perdut aquell domini, l’alternativa que es proposa és que les persones es construeixin a si mateixes des de i amb tota llibertat. Una situació que encaixa amb les demandes del nou capitalisme, que renega de l’experiència del passat i dels vincles interpersonals forts i demana sobretot flexibilitat i disponibilitat per adaptar-se a una realitat canviant.

Fins a quin punt aquesta alternativa és una fal·làcia, sabent que els humans parteixen de la dependència més absoluta? Com es pot construir en la pràctica aquesta personalitat terciària, que comporta alts nivells d’autoregulació, coneixements actualitzats, capital relacional, autonomia, creativitat..., que menysté

els hàbits, les rutines, la repetició, les convencions, els límits, el patrimoni, l'experiència…, per fer front als reptes que se li vagin presentant, per estar sempre a punt d'adquirir noves habilitats? No és contradictòria aquesta obsessió per fer persones lliures alhora que es descuida aquest llarg trànsit de la dependència màxima a la independència, que semblaria necessitar guiatge, cura, acompanyament i direcció?

Les estructures d'acollida, fent servir l'expressió de Duch [12], que ho són també de mediació, han esdevingut cada dia més irrellevants. Ens referim a unes institucions (família, escola, ciutat, lleure, religió, mitjans de comunicació…), que tenen per missió la transmissió una cultura comuna, d'unes maneres de fer, tradicions i supòsits, que incorporen les persones en les distintes comunitats de les que formen part i que fan la vida més previsible i amable.

Per altra banda, no es pot parlar d'educació sense fer referència al poder: el poder de tenir l'existència dels altres a les mans i que es pot utilitzar tant per alliberar com per reprimir, per salvar o per esclavitzar. L'educació, per tant, és una intervenció intrínsecament ambivalent i contradictòria, i la pedagogia, qualsevol pedagogia, ha de jugar les seves cartes en aquest terreny de joc, un espai ple de tensions, en un temps que no es pot aturar, amb uns condicionaments no sempre explícits, i amb diverses alternatives possibles però limitades.

És en aquest marc que podem parlar d'una pedagogia emancipadora [13]. Seria una intervenció humana travessada per relacions de poder que cal saber gestionar; una intervenció *situada*, és a dir, singular i concreta, amb uns constrenyiments que la condicionen en gran manera sense arribar a determinar-la, i amb unes possibilitats a explorar o imaginar, en un moment històric i en una geografia particulars. En paraules de Meirieu [14]: una pedagogia emancipadora s'esforça "a proposar mediacions, en nom de l'educabilitat de tots, i mirar de suscitar el compromís personal, en nom del respecte a la llibertat de cadascú; a rastrejar els autèntics marges de llibertat que tenen i explorar obstinadament amb ells les possibilitats…, a imaginar arguments alternatius i investigar els recursos que els permetran agafar-s'hi…, a fer confiança, però sense dimitir mai".

Una pedagogia alliberadora, en tot cas, només mereix aquest nom si des d'un primer moment es planteja un doble objectiu: transformar la persona, treballar perquè esdevingui plenament lliure i autònoma; i transformar també les condicions en què es desenvolupa l'existència, tant la pròpia com la dels altres, és a dir, lluitar per remoure les desigualtats i les injustícies que obstaculitzen la llibertat i

l’autonomia d’altri.

Tota la pedagogia progressista occidental, de Rousseau a Milani, passant per Ferrer i Guàrdia i Makarenko, es proposa la *fabricació* d’aquest *home* nou, però aquesta perspectiva o bé es queda en ficció utòpica o, pitjor encara, aboca a la frustració: “L’emancipació no és un mètode. És una paradoxa que posa en pràctica un impossible: fer iguals els desiguals... La nostra cultura ha situat la igualtat [en el principi de tot], com una ficció que només pot estar o en el passat mític o en el futur utòpic, [però] la igualtat no està mai en el punt de partida. Cal fer-la, inventar-la. Sempre és el resultat d’algun tipus d’intervenció política, perquè canvia les relacions de poder existents, i poètica, perquè altera els codis de valor establerts... Fer iguals els desiguals és un trasbals [15]”.

Política

Entre 1970 i 1990 la influència del Moviment d’Educació Educativa (MCE) italià, pedagògicament vinculat a la pedagogia Freinet i políticament al Partit Comunista Italià de Berlinguer, en l’educació als Països Catalans fou intensa i profundament renovadora. La seva participació en les Escoles d’Estiu de Rosa Sensat, la seva petjada en les revistes pedagògiques del moment –Perspectiva Escolar, *Cuadernos de Pedagogía* i Guix- i les publicacions d’editorials com Laia, *Avance* o *Reforma de la escuela*, van tenir un impacte considerable en la dinàmica dels Moviments de Renovació Pedagògica i en el pensament i la pràctica dels mestres que veien en l’educació un instrument a l’abast per impulsar i fer efectiva la transformació d’una societat llargament sotmesa i travessada per desigualtats insuportables i mancances de tota mena. Un dels supòsits indiscutits del MCE era el vincle entre pedagogia i política: “Qui treballi a l’escola s’ha de considerar ell mateix un operador social i comprendre que tot allò que faci té un valor que va més enllà de les parets escolars i contribueix de manera determinant a l’evolució de la societat... La consciència del fet que l’escola té per objectiu fonamental la formació de ciutadans per a la societat d’avui haurien de portar el mestre a crear les condicions educatives perquè s’adquireixi aquell patrimoni de coneixement que serveixi per comprendre la realitat i per inserir-s’hi críticament i constructiva [16]”.

Fins i tot el Parlament Europeu [17] afirma que una de les funcions irrenunciables de l’educació és la d’ajudar a adquirir les competències socials i cíviques de la ciutadania, garantir una vertadera alfabetització mediàtica, debatre sense presses, explorar a fons i posicionar-se amb arguments sòlids en relació a qüestions rellevants i controvertides. L’escola no pot ignorar els conflictes, els dilemes o les

qüestions que preocupen els aprenents, les seves famílies, els seus amics i veïns, els habitants del món en general. Al contrari, hauria d'ajudar-los a comprendre'ls en la seva complexitat, més enllà del que senten en els seus entorns reals o virtuals. És urgent obrir espais de diàleg en els quals les certeses puguin convertir-se en interrogants per passar de la possessió a la recerca de la veritat. L'escola ha de plantejar preguntes i ajudar a construir respostes; hauria de convertir-se en el lloc per excel·lència de formació de pensament crític.

N'ha parlat, des de l'experiència pròpia i el compromís personal que el va portar molts anys a l'exili, Miquel Soler Roca [18], que ha estat, a més de mestre rural a Uruguai, director de la Divisió d'Alfabetització, Educació d'Adults i Desenvolupament rural de la UNESCO. Compromís personal: "[L'entestament a] aconseguir la coherència personal entre pensament i acció, entre els valors sostinguts i els valors servits". Compromís envers la societat: "[Els docents] s'han de sentir en situació, és a dir, actuant en un context social concret. Conèixer el medi i fer-ne una de les palanques més vigoroses del desenvolupament dels educands... I estar informats, comprendre tant com sigui possible el que està passant". I compromís amb la política: "L'educador compromès desitja contribuir a la marxa general de les qüestions d'interès social i, per damunt de tot, dóna als seus alumnes l'exemple permanent de la seva fe en la vida i en l'aventura humana... [L'educador] no hauria de caure en la temptació de fer de la seva càtedra un centre de militància partidista. En canvi, crec que, superant escrúpols d'un pretès i impossible neutralisme, correspon a l'educació contribuir al coneixement polític, a l'anàlisi política i fins i tot al debat polític... De la política com a pregunta i com a exercici de recerca de la resposta, no pas com a adoctrinament".

Recapitulant

Aquest escrit d'alguna manera s'origina en un dels cercles de lectura que hem compartit en el Nucli Paulo Freire de la Universitat de Girona, arran plantejar-nos com podríem incidir en l'alfabetització política de la ciutadania i, en particular, dels docents... Partint de dos supòsits que aquí no discutirem: que l'educació no viu al marge de la política, sinó que hi està plenament immersa, i que els educadors tenen una funció que va més enllà de la transmissió de coneixements, en la mesura que amb la seva acció contribueixen a la formació de la personalitat dels educands, ciutadans que, en paral·lel als altres entorns que conformen la seva existència, comencen ja a exercir com a tals, en un espai i un temps en què entren en

contacte, en diàleg i en disputa, amb les distintes concepcions, imaginaris i maneres de viure que hi ha en la societat.

L'ideal de la Il·lustració, l'actitud il·lustrada, l'esdevenir persones lliures, autònomes, guiades per la pròpia capacitat de raonar, comprendre, sentir i decidir, és irrenunciable si volem transitar amb sentit i criteri per aquests temps líquids, això és, canviants i incerts, pòstums i foscos [19], que ens han tocat de viure. Perquè l'educació ha de proporcionar eines i coneixements, ha de ser un entrenament, per comprendre el present més enllà de la superfície i del sentit comú que sol reflectir sempre la ideologia dominant, i això només és possible posant-lo en relació amb el passat i pensant-lo en termes de projecte personal i col·lectiu. No hi ha educació possible si es nega el futur o només es prefigura amb línies catastròfiques, ni si es renuncia a la raó com a instrument de deliberació i decisió substituïda per l'exaltació de l'emocionalitat, ni si s'aposta per la dissolució del subjecte en nom d'una flexibilitat i adaptabilitat permanents.

La pedagogia crítica ha estat una perspectiva que s'ha confrontat amb la tradició tecnocientífica, hereva del positivisme, que converteix l'educació i l'educand en un objecte i la pedagogia en una enginyeria al servei de l'eficàcia i l'eficiència; i amb la tradició interpretativa, filla de l'hermenèutica, que posa al centre de l'educació el trobament entre educadors i educands, les seves relacions, desitjos i creences, i atorga rellevància al context concret en què es produeix. La tradició crítica denuncia la creixent tecnificació, burocratització i mercantilització de l'educació, emfasitza la singularitat de cada context i fa bandera de la reflexió crítica per tal de combatre tant l'opressor extern (la ideologia dominant i les estructures que conformen l'imaginari col·lectiu) com l'opressor que s'ha ficat dins de cada individu. Per dur a terme aquesta crítica radical cal il·luminar la realitat a la llum de la ciència i la filosofia, però es fa necessari també un esforç de revisió de les pròpies creences, assumpcions i teories. I aquestes feines difícilment es poden fer sense ajuda, sense algun tipus de mediació.

Massa sovint la pedagogia crítica ha esdevingut més un discurs que una pràctica, ha estat més útil als pensadors que no pas als docents que entren cada dia a l'aula i que necessiten no solament idees clares, sinó també recursos, materials, tècniques i estratègies que facin possible encarnar dia rere dia aquells principis i veure'n els fruits. En aquest sentit, ha estat molt saludable la crítica que podríem anomenar postmoderna. No només perquè ha posat al descobert els oblits, les mancances, les ocultacions i les contradiccions de la pedagogia progressista, que havia fet seu acríticament el projecte de modernització occidental, sinó també perquè ha

formulat alguns interrogants que val la pena plantejar-se, que obliguen a precisar amb rigor el propi posicionament i que propicien canvis per poder donar respostes adients als nous reptes que sorgeixen. Per exemple, mostra que la relació entre educador i educand sovint és de dependència, de superioritat de l'educador i minoria de l'educand, quan de fet tractem amb persones intel·ligents i amb la mateixa dignitat. O que es podria interpretar que l'educador és qui posseeix la veritat, o representa la puresa, no influenciat per cap mena d'ideologia, en contraposició a l'educand, pobre ingenu, influenciable i crèdul... O que les persones necessiten sempre algú que els mostri el camí, que d'alguna manera exerceixi la seva influència per tal que l'educand assumeixi com a propi allò que li ha estat proposat des de fora.

És evident que en els processos educatius s'hi donen relacions de poder. Per això, després de prendre'n consciència, cal discernir en mans de qui es posa, com es gestiona, quins són els seus límits i com se sotmet a crítica permanent el seu exercici. Igualment, s'ha de dir que les relacions educatives no s'estableixen en el buit, en un terreny lliure de condicionaments i constrenyiments, que afecten tant els educands com als educadors com a la mateixa institució escolar. Els marges per a la dissidència i les alternatives per a les persones més pobres, excloses o vulnerables, solen ser més aviat escasses, però val la pena explorar-les, sense paternalismes que a vegades generen expectatives abocades al fracàs, però també sense fatalismes que converteixen aquells condicionaments en determinismes infranquejables. El camí cap a la independència, cap a l'autonomia i la llibertat, resta sempre inacabat, més encara si es planteja no només en l'àmbit individual, sinó també en el col·lectiu o planetari. Certament que aquest camí s'ha de fer practicant a fons aquesta autonomia i aquesta llibertat. La pregunta és si es pot fer sol, sense l'acompanyament, el testimoni o la mediació d'algú altre. La pregunta és si encara té sentit la transmissió, no només d'informacions i coneixements, sinó també de la saviesa, de l'art de viure, del sentit de l'existència [20]; transmissió entesa com acolliment per part dels qui han viscut vides diferents de les nostres, per part dels qui ens estimen i ens fan i ens donen confiança.

"És lògic preguntar-se si això que anomenem democràcia occidental i la manera com conjuga la llibertat individual amb l'interès comú és responsable del fet que ens costi tant prevenir el col·lapse sanitari", es pregunta Pla [21] arran de la pandèmia que ens assola. I, en comparar com els ha anat a les autocràcies orientals, conclou que el seu èxit relatiu no rau pas en què estiguin més ben equipades, sinó en la despolitització de la ciutadania d'Occident: "La politització

que es basa en participar en la vida pública: en dedicar temps i esforç a defensar el bé comú. La despolitització desarma la democràcia davant els grans reptes col·lectius. I el que queda són individus que es comporten com els clients d'una mena de *resort* portat per *uns polítics inútils i lladres* que no els atenen com es mereixen". I ho posa al costat dels manifestants honkonguesos, apassionadament polititzats: "s'entreguen a una causa que els transcendeix, que és de tots. I aquesta passió comunitària, sacrificant el que calgui, és essencial per fer la democràcia superior a l'autocràcia".

Aquesta rehabilitació de la política hauria de passar també inexcusablement per l'educació, per considerar, com feien els pedagogs del MCE italià, que els educadors són fonamentalment operadors socials que no haurien de defugir la seva responsabilitat al respecte. Responsabilitat que comporta alguns deures. El d'estar informat, per descomptat: és inconcebible que un educador no estigui al cas de l'actualitat, i no només la més propera, que no s'interessi per les preocupacions i desafiaments que afecten la humanitat en general i les persones del seu entorn en particular. El d'estar arrelat en el medi concret on treballa i conèixer-lo a fons, per poder comprendre millor els educands; també per poder aprofitar les oportunitats i possibilitats que obre. El d'exercir de testimoni, de ser present en primera persona, amb coherència entre el que diu i el que practica. El d'encomanar confiança, de donar veu i escoltar tothom, que és a la base d'una relació de persones iguals en dignitat, de la generació d'expectatives positives per a tothom, de l'eficàcia de la transmissió, de la possibilitat d'imaginar futurs desitjables. El de seguir estudiant i formant-se i tenir sempre una actitud científica en la seva tasca docent, que vol dir no donar res per bo sense examinar-ho i contrastar-ho, que vol dir plantejar interrogants que valguin la pena, fomentar el diàleg argumentat i l'exposició rigorosa…

Acabarem acudint un cop més a Paulo Freire [22], al seu darrer llibre publicat en vida, que du un subtítol especialment oportú: *Sabers necessaris per a la pràctica educativa*, i on expressa idees que dialoguen amb el que hem escrit fins aquí:

Ensenyar no és transferir coneixement, dipositar continguts, sinó crear les possibilitats per a la seva producció o construcció. Formar no és l'acció per la qual un subjecte creador dóna forma, estil o ànima a un cos indecís i adaptat.

No es respecta l'educand, la seva dignitat, la seva identitat en construcció, si no es tenen en compte les condicions en què viuen, si no es reconeix la importància dels seus coneixements fets d'experiència amb què arriben a l'escola. El respecte degut

a la dignitat de l'educand no em permet de subestimar, o de burlar-me, del saber que porta amb ell a l'escola. L'educador no pot menystenir la curiositat de l'educand, el seu gust estètic, la seva inquietud, el seu llenguatge.

Saber escoltar l'educand no significa estar d'acord amb la seva lectura del món o assumir-la com a pròpia. Respectar la lectura del món de l'educand no és tampoc un joc tàctic per fer-se el simpàtic. És la manera correcta que té l'educador d'intentar, amb l'educand, de passar d'una manera més ingènua de comprendre el món a una altra de més crítica. Respectar la lectura del món de l'educand significa agafar-la com a punt de partida.

Com a educador no puc desconèixer l'especificitat de la meva tasca, ni puc negar que el meu paper fonamental és el de contribuir positivament a que l'educand vagi essent l'artífex de la seva formació amb l'ajuda necessària de l'educador. La supressió de l'educador, en nom del respecte a l'educand, potser sigui la millor manera de no respectar-lo.

L'educació és una forma d'intervenció en el món, una intervenció que va més enllà del coneixement i dels continguts, i que implica tant l'esforç de reproducció de la ideologia dominant com el seu desemmascarament. No es tracta d'obligar la població explotada a que es rebel·li, que es mobilitzi... Més aviat es tracta de desafiar els grups populars perquè s'adonin, en termes crítics, de la violència i la profunda injustícia que caracteritzen la seva situació concreta; que la seva situació concreta no és voluntat de Déu ni del destí, sinó quelcom que pot ser transformat.

Hem de tractar el futur com a problema, no com a inexorabilitat. No només sóc objecte de la Història, sinó que també sóc subjecte. En el món de la cultura, de la política, comprovo, però no per adaptar-m'hi, sinó per canviar-ho. En comprovar, ens fem capaços d'intervenir en la realitat. I és a partir d'aquest saber fonamental, que canviar és difícil però possible, que haurem de programar la nostra acció polítiico-pedagògica.

Notes

[1] Ramoneda, J., 2010, *Contra la indiferencia.* Barcelona: Galaxia Gutenberg.

[2] Carr, W. – Kemmis, S., 1988, *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona: Martínez

Roca.

[3] Rozada, J.M., 1997, *Formarse como profesor.* Madrid: Akal.

[4] Garcés, M., 2017, *Nova il·lustració radical*. Barcelona: Anagrama.

[5] Balducci, E., 2001, *El Otro. Un horizonte profético.* Salamanca: Acción Cultural Cristiana.

[6] Rancière, J., 2003, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* Barcelona: Laertes.

[7] Laudo, X., 2010, *La pedagogía líquida: fuentes contextuales y doctrinales.* Barcelona: Universitat de Barcelona (tesi doctoral).

[8] Biesta, G.J.J., 2017, *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto.* Madrid: SM.

[9] Laudo, X., 2016, “Filosofia oriental i educació. El mestre líquid-conversador”. *Perspectiva Escolar 387,* p. 66-67.

[10] Simons, M. – Masschelein, J. – Larrosa, J. (ed.), 2011, *Jacques Rancière, la educación pública y la domesticación de la democracia.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

[11] Collet, J., 2013, *¿Cómo y para qué educan las familias hoy? Los nuevos procesos de socialización familiar.* Barcelona: Icaria.

[12] Duch, L., 2014, *Consideracions d’un antropòleg sobre la pedagogia*. Barcelona: Escola d’Estiu de Rosa Sensat (conferència).

[13] Garcés, M., 2020, “El contratemps de l’emancipació”. A: Autoria Compartida, *Pedagogies i emancipació.* Barcelona: Arcàdia i Macba, p. 21-46.

[14] Meirieu, Ph., 2018, *Educar després dels atemptats.* Barcelona: Rosa Sensat.

[15] Garcés, M., 2020, *Escola d’aprenents.* Barcelona: Galaxia Gutenberg.

[16] Alfieri, F. et al., 1980, *Profesión maestro. Las bases.* Barcelona: Reforma de la escuela.

[17] Feu, J. – Besalú, X., (coord.), 2018, *Democràcia, política i educació.* Girona: Universitat de Girona.

[18] Soler Roca, M., 2015, *Educació, resistència i esperança.* Barcelona: Rosa Sensat.

[19] Garcés, M., 2017, *Nova il·lustració radical*. Barcelona: Anagrama.

[20] Duch, L., 2014, *Consideracions d'un antropòleg sobre la pedagogia*. Barcelona: Escola d'Estiu de Rosa Sensat (conferència).

[21] Pla, A., 2021, "¿Ens fa vulnerables la democràcia?". *Diari Ara* de 31 de gener.

[22] Freire, P., 1997, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Madrid: Siglo XXI.