



# L'autoritat en les pràctiques educatives de l'Educació Social.

Una mirada des de  
l'anarcafeminisme.

Estudiant: Jennifer Llorach Fumadó  
Tutor: Ricard Giménez Matret  
Treball de fi de Grau. Curs 2022-2023  
UOC

*Vull veure un cel que no es pot  
governar, jo només vull veure  
elefants volant. (Oques Grasses,  
Elefants)*

## Agraïments

A la meva mare, per encarnar els valors i les virtuts més boniques de la humanitat, la bondat, la senzillesa, la tendresa, l'hospitalitat i la prudència. Per sostenir-me sense lligar-me. Per ensenyar-me que la fe i l'esperança no són símbol d'ingenuïtat i d'ignorància, sinó d'humilitat, valentia i saviesa. Gràcies per estimar-me tant i tan bé. Ens devem un cafè, potser algun dia el trobarem.

Al meu pare, per ensenyar-me a rebel·lar-me i despertar així el meu amor per la llibertat. Per mostrar-me la importància de la paraula. Ens devem moltes coses, potser algun dia les trobarem.

A la família i les amistats, si és que no sou el mateix, i a totes aquelles persones amb les quals he compartit una mica del camí amb tot el que això comporta. Vosaltres sabeu quin nom teniu i com ens diem.

A totes les mestres i els mestres que han fet possible el recorregut que ens ha portat a escriure aquest petit assaig. Les i els que heu encarnat l'autoritat de la feminitat. Però no puc aquí deixar de fer menció a dues persones.

Vicent Borràs, pagès i professor de filosofia de secundària. Les úniques llavors que poden créixer són les que sembres. Tu vas sembrant el desig per saber. Gràcies al tot poderós, que tu i jo sabem qui és, que t'ha fet passar pel meu hortet. Com diria Nietzsche...

A Ricard Giménez, Richi, per regar i abonar les llavors plantades i ressemmbrar-ne. Per convidar-me a pensar amb tu, que és com majoritàriament s'aprèn a fer les coses per una mateixa. En paraules de Deligny, per ser un xuclador de certeses i un escupidor de preguntes.

Ha estat un privilegi i un honor ser una de les vostres aprenents.

## Índex

Introducció	3
Justificació	4
Perquè l'anarcafeminisme?	6
Definició d'alguns conceptes clau	9
Anarquia	10
Feminisme(s) i Anarcafeminisme	11
Autoritat i Autoritarisme	16
Opressió vs dominació	19
Llibertat (fi o mitjà/ individual o col·lectiva)	20
Educació	23
L'autoritat de la feminitat com una pràctica per a la llibertat	26
Algunes conclusions	32
Bibliografia	37

## Introducció

La rebeldía nace del espectáculo de la sinrazón, ante una condición injusta e incomprensible. Pero su impulso ciego reivindica el orden en medio del caos y la unidad en el corazón mismo de lo que huye y desaparece. (...)

El hombre rebelde (2011)  
Albert Camus

Haver escollit l'autoritat com a objecte de reflexió pel que fa a la seva vinculació a pràctiques educatives no ha estat pas producte de la casualitat, ni tampoc fruit d'un interès basat exclusivament en un deure professional. Ens empeny un desig profund d'aprofundir en el coneixement de quelcom elemental que, a parer nostre, traspassa l'acte educatiu en una mesura no menor a com ja ho fa, al seu torn, en la resta de les transaccions humanes. Allò que ens ha conduït a escriure aquest treball de fi de grau ha estat, sobre manera, influenciat per la nostra relació personal amb l'autoritat. No poc hi haurà de tenir a veure, per tant, el fet d'haver nascut en un cos feminitzat, a l'aixopluc d'una família de classe obrera i alhora provinent d'un territori "allà baix"<sup>1</sup>: a la perifèria de la perifèria. D'haver estat sotmesa al grau de psicologització o hiperdiagnosi presents, possiblement l'adolescent que fou qui ara us parla també hauria estat etiquetada amb algun trastorn, justament arran de les seves conductes i actituds "disruptives". No hauríem pogut descartar -posades a formular hipòtesis retrospectives- l'atribució d'un trastorn negativista desafiant (TND),<sup>2</sup> tan en boga en l'actualitat.

Cal assenyalar que les coordenades més personals han estat superades amb escreix per un aplec d'altres motivacions que s'han anat generant al llarg del recorregut universitari i professional. L'autoritat, òbviament, ha constituït des de sempre un element rellevant que penetra les relacions socials en general, influint particularment

---

<sup>1</sup> Aquesta expressió és típica per referir-se a les Terres de l'Ebre fent referència a la seva posició geogràfica, que és el sud de Catalunya.

<sup>2</sup> S'incorpora en el DSM-III i en el DSM-V es descriu de la següent manera: "El trastorno se caracteriza por un comportamiento negativista, hostil, con resentimiento e intimidación, y la tendencia a culpar y transgredir normas sociales. El sujeto con TND se identifica de forma precoz por su tendencia a la manipulación y por los problemas de desorganización familiar que suele crear" (E. Cardo, V. Meisel, G. García-Banda, C. Palmer, L. Riutort, M. Bernad, M. Servera 2009 en [REV NEUROL ; 48 (Supl 2): S17-21]

en les comunitats educatives. Des de diversos eixos, en diferents èpoques, així com també en diferents graus.

Malgrat tot, ha estat en la quotidianitat de l'ofici quan primerament haurem topat amb la recurrent ambivalència de l'autoritat. Quan n'hem cregut palpar l'excés o la seva manca. Adquirint, en moltes ocasions, una presència més nítida encara quan ens ho han fet notar, esperonant així debats amb altres professionals sense deixar mai de nodrir una continuïtat indestriable de plantejaments més íntims. En el recorregut acadèmic, per altra banda, s'ha fet palès també de forma tant teòrica com pràctica, però amb un èmfasi revifat en la problemàtica. Si ara se'ns convida a enfilat aquest humil assaig serà, per tant, empeses només pels coneixements transmesos en l'enriquidora trama de relacions amb el professorat i la resta d'aprenents amb qui hem pogut ordir camí. La gosadia resulta, sobrer és dir-ho, només un altre punt de partida.

## Justificació

La palabra no es un adorno, ni un ingrediente o complemento, ni un sustantivo de lo que existe. Ella es real y crea realidad. Las palabras hacen, las palabras dicen. Y decir es más que hablar.

El cuidado de las palabras (2012)

Iñaki Gabilondo

L'horitzó del nostre assaig neix de la pretensió de resseguir el traç d'algunes propostes alternatives de significat. D'una resignificació de l'autoritat. D'una voluntat d'obrir-ne el significat més enllà d'allò que en el nostre context sociopolític i cultural encarna aquella concepció hegemònica que, tal i com assenyala Filippo Trasatti (2014), ha esdevingut sinònim de poder. Si ho fem així és, alhora, perquè sospitem que aquesta relació naturalitzada entre autoritat i poder podria explicar una part substancial de les controvèrsies i polaritzacions que s'han generat al llarg de la història. Unes tensions que l'actualitat testimonia ben vigents entre corrents pedagògics, les propostes educatives dels quals s'han escarrassat per aportar arguments i generar tot de



discursos a favor o en contra de l'esmentada tradició. És de d'aquesta mateixa intuïció que hem albirat una sortida fèrtil a l'atzucac dels antagonismes gratuïtament alimentats des d'un binarisme conceptual que, a parer nostre, només ha contribuït a negar l'existència d'un ventall d'altres possibilitats, sovint metòdicament menystingudes. Explorar-les fonamenta, doncs, l'aposta.

Creiem que resulta rellevant problematitzar la mena d'influència que particularitza l'autoritat en l'acte i les relacions educatives, fora d'aquesta vinculació tradicional. Partim de la hipòtesi que la temptativa ens pot aportar algunes respostes i conduir nos, al seu torn, cap a altres preguntes en relació amb el malestar que es genera envers l'exercici o no de l'autoritat en l'experiència de moltes professionals del camp socioeducatiu, així com de les famílies i els subjectes de l'educació. Un inquietud que podem evidenciar quan la queixa d'aquests agents s'expressa en les institucions educatives de forma no sempre tàcita o entre les respectives bambolines, sinó també de manera directa en els espais oficials. La desitjable incidència als mitjans de comunicació de masses -sovint gens òrfena d'acusacions creuades entre professionals, famílies i subjectes de l'educació- n'articula un correlat més aviat preocupant. Tot plegat, com apuntava Concha Fernández (2017), acaba impactant en l'autoritat moral i el prestigi social de certes institucions i administracions. En conseqüència, també en les persones que hi transitem.

Sovint, darrere aquest desassossec professional es deixa entreveure la incomoditat enfront d'altres processos de deslegitimació pedagògica, més genèrics, que si els atenem amb esperit crític, rarament poden defugir coordenades de caràcter estructural. Perquè quan això s'explicita, el debat sobre l'autoritat pedagògica es projecta sobre una perspectiva ètica, en l'aprofundiment de la qual, de manera recurrent, la deontologia vertebrava un debat extens amb pugnes socials que entronquen de manera gairebé immediata, encara que no sempre òbvia, amb problemàtiques ideològiques, amb la seva vigent i versàtil complexitat. Un fet que relacionem amb l'anomenada crisi de l'Educació, que se'ns ha presentat en el decurs del Grau i en diverses assignatures. Una crisi que, a parer nostre, està estretament lligada a la crisi de l'autoritat, com ja apuntava Hannah Arendt (2016).

Tanmateix, no amaguem que en aquest assaig pretenem problematitzar l'autoritat a partir d'una mirada pedagògica que amalgami el pensament i l'acció anarquista amb el feminisme. No obstant això, no aspirem a oferir un model pedagògic anarcafeminista. No creiem que sigui possible, ni tan sols desitjable. Com hem dit, més aviat és una temptativa que s'inscriu en l'afany de resignificar un concepte complex i, per tant, també la seva materialització; analitzant, això sí, les pràctiques educatives en el ferment d'aquesta mirada particular. Pràctiques educatives contemplades tant pel que fa a la transmissió de coneixements i continguts, així com plenament incardinades en les relacions interpersonals que es generen entre subjecte de l'educació i educadora, assumint sempre d'antuvi l'impacte que tot plegat genera en l'entramat social.

Abans de continuar, però, creiem que és cabdal subratllar que aquesta vocació pateix de moltíssimes limitacions. Per començar, allò que anomenem pedagogia llibertària, feminisme -o en el nostre cas anarcafeminisme- té les seves arrels epistemològiques en el si d'una cultura específica. Nosaltres mateixes en som producte, situades com som en un moment sociohistòric i en un context polític concret. Aquest reconeixement ens du a reivindicar la rellevància d'una insubordinació epistèmica que pugui desafiar qualsevol privilegi i que, al mateix temps, ens permeti deslliurar-nos preventivament d'incórrer en la construcció impostada d'un "model", un arkhé. Aquesta reivindicació la considerem com un humil gest d'honestedat en coherència amb el marc des del qual es pretén problematitzar l'autoritat; i també una clàusula de respecte amb l'ofici d'educar. A resultes, en part, de l'assumpció del dubte sobre la veritat que sempre se'ns planteja en l'aproximació a qualsevol de les afirmacions formulades en el camp socioeducatiu. La referència a la veritat va lligada a la realitat: a la construcció d'aquesta. Així copsat, ens caldrà entendre que, consegüentment, a la realitat en educació li convé romandre supeditada a les premisses d'un relativisme radical<sup>3</sup> que, a despit de la prudència, no quedi atrapat en el carreró sense sortida del nihilisme. Entenem el relativisme pedagògic no pas com una negació de la veritat, sinó des de la consideració no incondicionada d'aquesta. I en educació els condicionants són molts: entre ells, la contingència dels subjectes, les seves particularitats individuals, la cultura... Per tant, tot i que no abandonem el concepte de veritat, ens instarem, en termes d'en Tomás Ibáñez (2019: 66), a emprar-la d'*una manera resignificada*.

---

<sup>3</sup> Segons Tomás Ibáñez (2019:22), el relativisme soscava en la seva mateixa arrel tot principi d'autoritat.

## Perquè l'anarcafeminisme?

*“Quizás lo femenino sea justamente esta ambivalencia que no encaja con el papel asignado a la mujer dentro del Estado, y que estamos hablando aquí de una posición anárquica de los cuerpos que la ciudad no podrá siempre contener”*

Laura Llevadot *Mi herida existía antes que yo* (2021:180)

El primer apropament aquesta posició ètica i política va esdevenir del fet d'haver conegut la pedagogia llibertària. Aquesta descoberta va ser motivada a partir del Grau, no perquè en el Grau d'Educació Social a la UOC<sup>4</sup> es faci expressa referència al corrent pedagògic llibertari, sinó perquè en l'assignatura de Teoria de l'Educació ens van mostrar diferents corrents pedagògics, entre ells la pedagogia crítica. Sense adonar-nos-en això va conduir-nos cap al corrent pedagògic llibertari. L'interès que ens provoca aquest corrent comporta que busquem referències sobre l'anarquisme i entre aquestes trobem l'anarcafeminisme.

Segons Bottici (2022) el terme anarcafeminista s'encunya a la dècada dels setanta per moviments socials feministes anglòfons que combinen l'anarquisme i el feminisme. L'articulació entre els dos moviments socials va ser considerada molt significativa per algunes de les seves components, algunes de les quals van argumentar que "el feminisme practica el que l'anarquisme predica". (ibíd: 135)

La recerca i estudi, que hem pogut realitzar, ens ha fet plantejar si l'anarcafeminisme com a concepte que conjuga anarquia i feminisme podria resultar una redundància. D'alguna manera ho podria ser si entenem que el primer es basa en el qüestionament de totes les formes de poder i l'abolició de qualsevol forma de dominació i el segon és "un moviment per acabar amb el sexisme, l'explotació sexista i l'opressió" (bell hooks 2017:21). Tanmateix, després d'indagar, llegir, escoltar i reflexionar sobre aquests corrents hem considerat convenient utilitzar el terme anarcafeminista pels següents motius.

En certa manera, entenem que l'anarquisme podria quedar mancat de la crítica i el rebuig fàctic a les relacions de dominació imbricades ancestralment en els gèneres.

---

<sup>4</sup> ¿Por qué hay tan pocos anarquista en la academia? Una qüestió que planteja i desenvolupa David Graeber en el seu llibre *Fragments de antropología anarquista* (2019 Virus).



Aquesta qüestió s'ha reivindicat en el si del mateix corrent en diferents espais i moments sociohistòrics. En el cas de l'estat espanyol, el moviment "Mujeres libres" (Nash, 1976) fa expressa referència al fet de no sentir-se part de la revolució en les mateixes condicions que els seus companys<sup>5</sup> i denuncien l'opressió exercida pels homes en els cercles de la militància. Aquells homes que, lluitant per una societat on poder fer i ser lliurement, tenien comportaments i actituds pròpies d'un tirà autoritari quan es relacionaven amb les seves companyes de vida, germanes, mares o camarades.

María Flores-Estrada (2021) fa una anàlisi dels problemes dels anarquismes i socialismes masculins i explica que algunes de les dones obreres europees i costa-riquenyas a finals del s. XIX i principis del s. XX fan una crítica radical dels moviments sociopolítics en els quals militaven, atrevint-se a qüestionar l'ordre sexual, i proporcionar així una lectura de la qüestió social més integral, és a dir, no només en termes de lluita de classes. Un fet que, segons l'autora, va resultar incòmode per a moltes de les masculinitats militants que veien perillar el privilegi que els donava la seva identitat masculina, el poder i l'autoritat, naturalitzats en la divisió sexual del treball. En moltes ocasions es va optar per ridiculitzar els discursos i a les seves autores titllant-les d'immorals, servidores del capital o qüestionant les seves capacitats intel·lectuals.

Pel que fa al feminisme, pensem que podria quedar reduït al discurs blanc/burgès, discurs hegemònic i dominant en els plans mediàtics que ha convertit la "igualtat" en anatema i l'empoderament de les dones com a solució. Però, al nostre entendre, queden invisibilitzats, la resta d'eixos d'opressió com l'ètnia o la classe social, entre d'altres. A més, la solució que es planteja és la de tenir poder sense qüestionar-se la lògica mateixa del poder. I la filòsofa Laura Llevadot (2022) ens recorda la paradoxa de l'empoderament que comparteix amb el seu adversari allò mateix que voldria erradicar, el poder "(...) que en última instancia es siempre poder de matar, aunque sea a uno mismo." (ibíd: 117). Una deriva ideològica que en paraules de Camus

---

<sup>5</sup> Així ho descrivia Emma Goldman en un article titulat "Situación social de la mujer" publicat a la revista "*Mujeres Libres, Semana 21 de la Revolución*". (Nash, Mary (1976) *Mujeres libres, España 1936-1939*. Barcelona: Tusquets.

(2005:11) "(...) ya no niega sino a los otros, únicos tramposos. Entonces es cuando se mata".

Tanmateix, la recerca que hem pogut dur a terme, tot i que som conscients que per raons d'espai i temps és bastant limitada, ens ha fet apostar pel terme anarcafeminisme. Pensem que per la seva amplitud i profunditat en conjugar dues ètiques i teories, les quals mirarem de descriure en els apartats següents és, en aquest moment, el més adient com a prisma per tal d'intentar problematitzar l'autoritat en l'educació social en el context històric, polític, social, cultural i econòmic actual.

Amb tot això ens sorgeixen les preguntes següents:

*De quina manera i en quin grau és l'autoritat, un element que condiciona les accions i les relacions educatives? Pot existir autoritat sense poder? I sense dominació? Podem escapar de l'exercici de la professió d'educadores socials com a mecanisme de control, submissió i gestió, fruit de l'encàrrec de l'estat i el sistema socioeconòmic actual, del que Carlos Skliar (2014) anomena les "noves, les anònimes i les estranyes". Com pot contribuir i que pot oferir la mirada anarcafeminista en relació amb aquestes qüestions?*

## **Definició d'alguns conceptes clau**

*"Mi patria está muerta, la enterraron en fuego, vivo en mi patria, la palabra. Creo en los milagros que las palabras producen, producen en el mundo y crean mundos." Rose Ausländer, poeta Ucraïana. (1901-1988) Aún queda mucho por decir. (2018)*

Per elaborar algunes respostes a les preguntes plantejades ens ha resultat necessari definir els conceptes següents, els quals considerem claus, per facilitar la reflexió i comprensió.

Per fer-ho hem fet servir les idees i teories d'algunes pensadores i pensadors rellevants tant dels corrents anarquistes com feministes.

## Anarquia:

Des de la nostra perspectiva el significat d'anarquia al que ens referim és el que han reivindicat des del mateix corrent i que té a veure amb el seu significat etimològic "sense líder" i "sense origen". El prefix *an-* és la negació del substantiu *arké*. L'*arké* ens diu Bottici (2022:84) en la terminologia filosòfica occidental conté dos sentits: "principi rector" i "governança". Per tant, *an-arké* es pot fer servir tant per a l'esfera política com per a la filosòfica. Això comporta que l'anarquia pot ser la negació d'un principi rector com la d'un govern, líder o autoritat. Els dos significats conflueixen en algunes de les idees i teories anarquistes amb la negació dels dos sentits del terme. Tanmateix, però, figures com la de Kropotkin van mostrar que ser anarquista polític no té per què implicar la negació d'un principi rector (ibíd 82-83).

D'altra banda, *an-arké*, en el seu origen grec, només feia referència a "no ser governada o sotmesa", és a dir, "no subjecta a ser governada" (ibíd: 83). Nosaltres reivindicuem aquest significat d'anarquia. Això, però, cal que s'entengui allunyat de l'imaginari col·lectiu fruit d'una construcció social determinada que relaciona la manca de govern amb l'absència d'ordre, és a dir, a la presència del caos. Anarquia no significa la negació d'un ordre sinó la renúncia a la idea de "L'autoritat política o teista i la coerció com a formes naturals de l'existència humana." (Giménez Martret 2017:15).

En termes pedagògics, aquesta negació de l'*arkhé* ens condueix a l'ideal educatiu llibertari que aposta per una educació basada en la llibertat, la solidaritat i l'autonomia. Aquests conceptes, però, no són exclusius de la pedagogia llibertària i poden prendre diferents significats i materialitzacions segons les intencions, relacionades amb els posicionaments polítics i ètics, de les institucions i professionals que les signifiquen.

Per a nosaltres, la llibertat i l'autonomia són processos graduals i actius els quals tenen més de camí que de destí. Processos en els quals, com diu la filòsofa Marina Garcés es va "elaborant la consciència" i això es pot anar fent quan aprenem a pensar per nosaltres mateixes. Pensar per una mateixa, ens diu Garcés, és "establir una relació conscient, d'anada i tornada, amb el món (...) sense ser un procediment

merament intel·lectual, sinó un equilibri precari entre capacitats diverses” (ibíd). Tanmateix, una educació basada en els significats llibertaris passa per una educació integral<sup>6</sup>, racionalista, cooperativa i antiautoritària que posa al subjecte de l'educació al centre de les relacions educatives. Perquè l'educació llibertària pretén permetre als subjectes de l'educació esdevenir protagonistes de la seva pròpia història no deixant-se oprimir ni explotar mitjançant la pràctica i l'exercici del pensament crític i l'autoritat moral.

### Feminisme(s) i Anarcafeminisme:

Si busquem la definició de feminisme al diccionari, apareix: "Principio de igualdad de derechos de la mujer y el hombre" (RAE s.d.).

Si és cert que en general els moviments feministes han reclamat la igualtat de drets socials i laborals entre ambdós sexes, el feminisme com nosaltres aquí i ara l'entendem no s'esgota en aquesta reivindicació. La pensadora i pedagoga afroamericana, bell hooks (2017) fa una crítica a aquest feminisme de la igualtat que ha reduït la lluita feminista a una batalla de dones contra homes. El discurs des d'aquesta lògica reduccionista ha comportat una guerra, que ha beneficiat l'aliança criminal del patriarcat i el capitalisme racial<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Entenem l'educació integral proposada per Bakunin, que introdueix la dialèctica a la proposta d'educació integral que va fer Proudhon. Aquesta es basa en el desenvolupament científic de la raó que en el seu pensament pedagògic va dirigit a proporcionar ferramentes que atien un compromís polític concret.

<sup>7</sup>Frantz Fanon (Valdés F, 2017) explica que el racisme és l'estructura que sosté el sistema socioeconòmic capitalista en què són necessàries l'explotació i la submissió d'una part de la societat a la qual se la condemna al servei de l'altra en detriment dels seus drets i llibertats. Aquesta opressió no és de manera inconscient ni accidental sinó que està pensada i premeditada pels poders fàctics i legitimada per la societat opressora, la qual gaudeix de més privilegis. Per a l'autor el racisme és una construcció social necessària per a la supervivència del capitalisme i és "(...) la explotación desvergonzada de un grupo de personas por parte de otro (...)" tenint en compte que aquest altre, i segons l'autor, té un nivell superior de desenvolupament tècnic. La qual cosa confirma que no és un fet patològic sinó de consentiment conscient i racionalitzat del grup dominant. Aquest grup autodenominat superior converteix la blanquitud en la "raça" del poder i l'autoritat produint la submissió de les persones racialitzades inferioritzant-les i legitimant les relacions de poder que generen aquestes produccions simbòliques de les identitats racials (Carmichael 1967). Com ja apuntava Fanon sense exclusió no hi ha sistema capitalista. Una lògica similar a la del patriarcat que ha assegurat el mateix sosten per al capital utilitzant estratègies similars d'exclusió, opressió i dominació a partir de la diferència sexual i l'escissió de valor de tot el que està relacionat amb la feminitat. Les dones han estat apartades de l'esfera productiva i s'han vist obligades a sostenir la reproductiva, sota la disfressa de l'amor i altres mites, que és en realitat la que fa possible la vida i per tant la producció i el consum, com afirmen LASTESIS, a partir de la teoria de Sílvia Federicci, en el seu llibre "Quemar el miedo" (2021)

Però ens preguntem, iguals a quins homes? quines dones? què entenem per igualtat?

Les respostes s'han basat en la construcció de dues categories socials pretesament universals, els Homes i les Dones. Aquestes categories pertanyen a una construcció sexual binària que estereotipa els rols de gènere assignats als cossos sexuats des d'una perspectiva occidental, blanca, heteronormativa i burgesa. Parlar d'homes i de dones sense atendre a altres eixos que es redefeixen entre sí en cada context és una reducció absurda a més de perversa, qüestió que es reivindica en els discursos dels feminismes negres, decolonials i queer. D'altra banda, gràcies a aquesta fantasia de la construcció binària dels sexes s'han creat els rols de gènere. Aquesta construcció s'ha anat teixint a partir dels discursos que emanen del pensament sexista que, com afirma hooks (2017), és producte de la lògica de dominació patriarcal. A partir d'aquests discursos s'han creat, unificat i naturalitzat aspectes psicològics i socials imbricant-los amb els aspectes biològics, relacionats exclusivament amb els reproductius. S'han associat la dominació, la violència i l'opressió amb un tipus de genitals (els masculins), deixant a les "dones" suposadament deslliurades de facto de l'exercici d'aquestes, la qual cosa comporta que, entre altres qüestions, estem condemnades a encarnar el rol de víctimes (hooks 2017:89).

Però en la quotidianitat podem veure a dones exercir la violència i la dominació sobre altres dones, homes, infàncies i adolescències. En general sobre una altra persona que en un context determinat ha resultat una altra "subalterna/subordinada".<sup>8</sup> Però compte, amb això no neguem l'afirmació que fa Malabou (Llevadot 2022:33) que "ser mujer es tener un cuerpo sobreexposto a la violencia, a la social y a la doméstica, tanto como a la teòrica". Som conscients, hem vist, hem patit i hem sentit aquesta sobreexposició<sup>9</sup> que es fa evident al llarg i ample del planeta.

---

<sup>8</sup> Una refrany popular a les Terres de l'Ebre, però que segons fonts consultades és d'origen valencià diu que "la gallina de dalt sempre caga a la de baix."

<sup>9</sup> Des de les violacions a la gran majoria de les dones que travessen la frontera mexicana. Dones que comencen el viatge prenent anticonceptius, conscients que les possibilitats de ser violada en el trajecte superen les de no ser-ho. (Llevadot 2022: 78-79). Les de les xifres d'assassinades per tot el planeta a mans d'homes amb els qui comparteixen lligams afectius i/o familiars. (LASTESIS 2021 Quemar el miedo. un manifiesto) L'assetjament per part de companys de classe i de persones adultes en cercles de "confiança" que moltes adolescents ens han compartit en la intimitat.

Però estem convençudes que reduir la lluita feminista a la demanda del feminisme de la igualtat és un error que ens condemna a una guerra que se sap perduda abans de començar. Pel fet que no es busca acabar amb les condicions que alimenten el poder, els modes capitalistes de producció de subjectivitat i la (re)producció de les desigualtats, sinó únicament, que un grup reduït de dones que compleixen amb els requisits, puguin també ostentar-lo. Requisits que, seguint a Llevadot (ibíd) comporta assumir el discurs amo del patriarcat, utilitzar el seu llenguatge, les seves ferramentes, estratègies i mètodes. És, en definitiva, masculinitzar-se, o com els hi agrada anomenar-ho, empoderar-se. I és que el poder, ens diu Cuevas Noa (2014:27) per la seva "naturalesa" intrínseca "tendeix a concentrar-se i perpetuar-se i aquí és on resideix la seva potencialitat corruptora." Creure que podem acabar amb aquesta naturalesa és en el millor dels casos una ingenuïtat pueril fruit de la ignorància i en el pitjor, una intenció conscient recaragolada i vil d'apropriar-se del poder revertint les posicions. Com ja va advertir Bakunin (en Straehle 2022:2) "el poder corrompe tanto a los que están investidos de él como a los que están obligados a sometersele."

D'altra banda, en l'actualitat, podem veure com a escala mediàtica hi ha una disputa per monopolitzar el discurs, és a dir, tenir l'exclusivitat de la raó, entre dos corrents feministes antagònics. El de la igualtat i el de la diferència. Aquest darrer feminisme s'ha generat com a resposta al de la igualtat. Un feminisme que amb la intenció de trencar els marcs d'opressió heteropatriarcal, que des de la seva percepció s'ubiquen en les categories i rols de gènere binari, han acabat apuntalant la diferència com a identitat. Una identitat que és la manera que té el poder actual per a classificar-nos, categoritzant-nos i castigar-nos. Aquest poder "nos dice quiénes somos al mismo tiempo que a algunos nos castiga por ello, su castigo es una identificación" (Llevadot, 2020:123-124)

Una identificació que permet aquesta reivindicació acrítica de la diferència i que acaba assegurant una identitat particular en comptes d'una "casa de la diferència"<sup>10</sup>. Direm més, el que fa és calar-li foc a la casa. Una identitat que no deixa de ser un mite i que és justament "el territorio del amo" (ibíd: 51). El que comporta el mite, ens diu el professor Giménez (2014), és l'eliminació de "lo real". Ho fa mitjançant la

---

<sup>10</sup> Expressió de Audre Lorde 1982 en Llevadot 2022:47



naturalització de la cosa, buidant-la de la seva historicitat, negant la condició humana que l'ha creat, despolititzant-la. En el feminisme de la diferència s'han ampliat les opcions identitàries fins a l'infinit i una mica més, però des dels marcs heretats de la masculinitat fàl·lica. No és fàcil pensar fora d'aquests marcs. És un *habitus*. I com ens recorda Bourdieu (1991: 92) els *habitus* són un:

“sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones, que pueden estar adaptadas objetivamente a un fin, sin suponer la búsqueda consciente de fines o el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” sin ser el producto de la obediencia a reglas y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta”

Potser per això se'ns fa evident que per a acabar amb l'opressor hem d'abandonar el rol d'oprimides no mitificar-los i ampliar l'oferta sinó, en paraules de Llevadot, "para defenderse de la masculinidad hay que dejar de ser mujer" (Llevadot 2022: 125).

Davant d'això recuperem la proposta de hooks (2017:41) que promou i argumenta els beneficis de l'educació feminista per a una consciència crítica. La pedagoga afirma que darrere d'una perspectiva particular o per a realitzar determinades accions existeix un sistema subjacent que conforma els pensaments i les pràctiques. L'educació ha de servir per poder pensar, analitzar, comprendre i explicar aquest sistema que ens domina, a uns i a les altres, és a dir, entendre la dominació com a quelcom estructural i sociohistòric en la qual allò personal és polític.

D'aquesta manera se'ns fa inevitable afirmar com ho fa Llevadot (2021) que hem de renunciar al *logos* basat en la dominació que ens ha constituït, que ens diu qui, què i com hem de ser cadascuna. I això comporta, inevitablement, matar una part de nosaltres mateixes, perquè com diu la psicoanalista Nathalie Zaltzman (2011) cal "matar aquello que nos mata para que algo nuevo pueda vivir". Un procés que per a

l'autora significa convertir la pulsio de mort en pulsio d'anarquia, en tant que hi ha quelcom de subjectiu que es resisteix a sotmetre's a la pulsio de mort<sup>11</sup>.

En resum, la nostra forma d'entendre el feminisme pren com a referència la crítica que fan tant hooks com Llevadot a ambdós corrents. Prenem la provocadora proposta que teixeix Llevadot a partir de la idea de Luce Irigaray que ens permet un espai ontològic en el qual poder pensar la dominació i la construcció social encarnada d'aquesta. Fugint del binomi en termes de masculinitat i feminitat normativitzat en el nostre actual context sociocultural, sabent que és un constructe de la lògica heteropatriarcal. Aquest espai es pot traçar des d'un "más allá de este dualismo identitario y representativo, o más bien, un más acá, el de lo femenino entendido como ese sexo que no es uno"<sup>12</sup> (Llevadot, 2022:71). Aquesta proposta és, a parer nostre, un espai que sorgeix gràcies a la negació dels *arkhés* imposats i que per la seva naturalesa impedeix la construcció de qualsevol altre. Una proposta que transcendeix a l'opció del feminisme de la diferència i fulmina el de la igualtat. De bell hooks abracem la idea que "el feminismo es para todo el mundo" que dóna nom a un dels seus llibres i on reivindica la importància de la sororitat, el pensament decolonial i la necessitat d'aliança amb les masculinitats que escapen de les prescripcions i els mandats patriarcals fent ús del seu privilegi per subvertir la norma.

Amb tot això estem convençudes que només des de les possibilitats que ens permeten aquestes propostes podrem imaginar i practicar altres formes d'existència individual i col·lectiva i, per tant, de ser, fer, sentir i pensar amb i en relació amb "l'altra". Una forma d'imaginar-nos reeixida que escapa als *arkhés* i proposa una lluita que no s'esgota en la resistència i algun intent de contraatac des de la trinxera que ens ofereixen els "amos". Un espai que ens possibilita el pensament i l'acció que combina l'anarquia i el feminisme. Aquest es materialitza en una posició ètica i política que li atribuïm al concepte anarcafeminisme i que és, per coherència, una proposta que necessita tots aquells sexes que no volen ser UN.

---

<sup>11</sup> Segons Zaltzman, la pulsio de mort és en realitat una pulsio de resistència a la dominació del superjo, encarnada per la posició masculina. La posició femenina es resisteix a aquesta dominació i d'aquí que l'anomeni pulsio anarquista.

<sup>12</sup> "Lo femenino" entès com el segon sexe inclou tots aquells cossos que no compleixen amb la norma que la masculinitat ha creat per a ells. Cossos de dones, trans, nenes, nens, queer, homes rebels i totes les corporalitats dissidents al mandat de la masculinitat. "La diferència sexual és la diferència entre el sexe que és UN i el que no ho és." (Llevadot, 2022:73)

Com a educadores socials hem d'activar, promoure i compartir mecanismes que permeten als subjectes amb els quals treballem arribar a comprendre l'estructura que genera la dominació tal com l'entenem aquí, les discriminacions que operen en els cossos i visibilitzar les violències que comporten. Som professionals que treballem amb moltes i diverses subjectivitats, també amb les masculinitats (homes i dones) més obedients als mandats patriarcals. Per això, ens sembla que l'acció socioeducativa ha de buscar qüestionar i problematitzar els actes més que a les persones i això és el que ens ofereix el posicionament anarcafeminista.

Tanmateix, l'anarcafeminisme també ens ofereix una mirada àmplia i profunda del context social i cultural, la qual cosa creiem que ens permetrà detectar els mecanismes de control i dominació estructurals i així percebre les relacions de poder que s'amaguen en la transacció educativa de manera que podrem fer una anàlisi crítica de les prescripcions pedagògiques i les relacions amb els subjectes de l'educació.

### **Autoritat i Autoritarisme:**

Ens és imprescindible diferenciar entre autoritat i autoritarisme. No és una estratègia d'eufemització sinó que estem convençudes que no són la mateixa cosa i que la presència d'una elimina *de facto* la possibilitat de ser de l'altra.

Pel que fa al concepte autoritat, en hebreu significa *el que assumeix la responsabilitat*. En llatí, *el que té el poder gràcies a la seva capacitat de transformar*. En aquesta llengua, el concepte deriva de l'arrel "*augere*" que significa *augmentar, fer créixer, magnificar* (deChile.net 2023). Com hem comentat a l'inici, Trasatti (2014:61) explica que en la cultura política occidental l'autoritat "s'ha vinculat al poder tant d'influència com de relació de poder institucionalitzada. L'autoritat de l'estat, del pare, del mestre."

El mateix autor, però, afirma que l'origen del terme no correspon a aquesta construcció sinó a la idea d'ajudar a créixer. No obstant això, però, en el nostre registre quotidià, l'autoritat s'utilitza generalment relacionada amb el domini, al poder, i la coerció i és recurrent entendre-la com un impediment per a la llibertat.

Troblem en Bakunin una referència directa a aquests dos conceptes com una expressió dicotòmica en el seu "principi d'autoritat" i "principi de llibertat" (Bakunin 1978). Ara bé, Bakunin es va proposar revolucionar el concepte d'autoritat, la va pensar des d'altres mirades, ubicant-la en altres rostres. Va subordinar l'autoritat als sabers i la va pluralitzar, democratitza i supeditar a la llibertat de l'altre.

L'autoritat pensada des d'aquesta mirada és una autoritat que permet i possibilita, la qual es fonamenta en el respecte entès com a consideració o estima a l'altre pel seu saber ser i fer. És un significat que per a nosaltres esdevé necessàriament de la lògica de la feminitat anteriorment esmentada.

Una autoritat que té la perspicàcia de percebre i la valentia de rebel·lar-se davant de les injustícies. Ho fa practicant la desobediència crítica a l'autoritat imposada reafirmant-se en la pràctica de l'hàbit de la inservitud voluntària "que aspira, si no a la llibertat, com a mínim a no estar tan sotmeses" (Boticci 2022:114). Un exercici de l'autoritat que ens recorda el gest radical d'Antígona.

El personatge d'Antígona ens serveix com a referent simbòlic de l'exercici de l'autoritat, en la seva resignificació bakuniana, gràcies al gest radical de desobediència davant de l'autoritat oficial i tirànica. Ho fa paradoxalment, i segons Erich Fromm, gràcies a un gest d'obediència a sí mateixa, que emana del deure i l'autoritat moral que l'autor ubica en la *consciència humanística*<sup>13</sup>.

Pel que fa a l'autoritarisme, etimològicament significa "sistema fundado en el poder o en el abuso de este". Compost pels lèxics "autor" (el que augmenta) i "ario" (pertanyent a) sumat al sufix "isme" (sistema, doctrina, activitat com a dependència) (deChile.net 2023) Les definicions que trobem al diccionari diuen que l'autoritarisme és *un absolut polític* (Viccionari), *un govern personal no democràtic* (RAE s.d). Com a concepte sociològic, *una actitud que pretén l'obediència indiscutida* (Viccionari). I en termes pedagògics *exercici excessiu de l'autoritat d'un professor en l'acte didàctic i en qualsevol relació que s'estableix amb l'alumne* (termcat s.d)

---

<sup>13</sup> El psicoanalista ho descriu com un coneixement intuïtiu d'allò que contribueix a la vida i allò que la destrueix. La veu que ens reconduïx a nosaltres mateixes a la nostra humanitat és "aquella voz presente en todo ser humano independiente de las sanciones y recompensas externas" (Fromm 1984:13).

Tanmateix, l'autoritarisme, ja sigui en termes sociològics, educatius com polítics, podria ser com ens diu Straehle (2022), la resposta a la qual es recorre quan no s'ha aconseguit aquesta autoritat desitjada. Quan l'altre ens nega el reconeixement i es rebel·la qüestionant el nostre suposat saber o virtut.

Ho hem pogut veure en moltes ocasions en la nostra pràctica educativa quan davant de la negativa o la resistència de l'altre s'utilitza la nostra posició de poder i privilegi per imposar l'autoritat per mitjà de la violència i la coerció.<sup>14</sup> És recórrer al respecte entès com a por per fer valdre una autoritat que s'entén com a única i omnipotent. Això comporta la repressió, el control, la vigila i el càstig.

L'exercici de l'autoritarisme nega la possibilitat d'apropiació dels sabers per part dels subjectes perquè el que fa no és educar sinó ensinistrar. Ho fa quan en l'acte educatiu la transmissió de continguts no desperta en el subjecte la capacitat de qüestionar aquests continguts. Això impossibilita a l'educand la seva construcció com autoritat negant-li la capacitat d'agència. D'aquesta manera l'autoritat està absolutament relacionada amb el desig de poder i de dominació. Obeeix als mandats de la masculinitat, la sosté i l'alimenta.

Una autoritat que, possiblement acomplexada per què sap de la seva impotència, s'afanya a ocultar-la. Aquest afany neix de la vergonya a la vulnerabilitat, a la fragilitat i la interdependència, en definitiva, a la condició humana. Una possible causa o conseqüència (no sabríem dir) de l'obscurantisme civilitzatori occidental.

Amb aquesta diferenciació entre l'autoritat i l'autoritarisme i tenint en compte l'ús sociohistòric de la paraula autoritat en el nostre context sociocultural proposem parlar de l'autoritat de la masculinitat i l'autoritat de la feminitat. Tanmateix, com a educadores això ens hauria de fer preguntar a quina ens referim quan demanem pel retorn de l'autoritat així com quan exigim el contrari, l'abolició d'aquesta. També ens fa preguntar de quina manera les educadores socials en els espais i institucions socioeducatives podem esdevenir, des de la feminitat, autoritats. En quina mesura podem practicar l'autoritat sense acabar incorrent en pràctiques autoritàries? Sent

---

<sup>14</sup> Els graus i les formes de violència són diverses com afirmava Galtung. Sabem que algunes d'elles prenen la cara amable de l'opressió, aquella que no necessita d'elements ni accions físiques per actuar de manera punyent sobre els subjectes.

conscients que l'autoritarisme i la violència que se'n deriva tenen moltes formes d'expressió no sempre visibles, entre altres coses, perquè algunes d'aquestes s'han normativitzat i normalitzat, és a dir, naturalitzat.

### **Opressió vs dominació:**

Seguint la idea que ens presenta Bottici (2020) diferenciem entre opressió i dominació. La primera s'exerceix sobre un subjecte/objecte ja creat. Les accions opressives obeeixen a la creença d'una idea de subjecte que és determinada per la categoria social, que etimològicament significa acusació pública. La dominació, en canvi, és la que construeix als subjectes i els discursos que els expliquen i que justifiquen les posteriors opressions. Tomás Ibáñez (2019: 210-211) fent una anàlisi de l'obra de Foucault *La ética del cuidado de sí como práctica de libertad*, apunta a la següent qüestió; no hi ha un fenomen de dominació més subtil i potent que el que aconsegueix convertir-se en invisible i impalpable. És aquell que s'ha naturalitzat s'ha tornat inqüestionablement necessari. I aquest és, entre altres, el que produeix l'experiència pròpia. Una experiència que és a la vegada, ens diu Ibáñez, la que determina els possibles i impossibles del que pensem, sentim, creiem, desitgem, valorem... En definitiva del que som i el que no i del que podem fer i el que no. Ahora, no els podem qüestionar perquè constitueixen i condicionen aquesta experiència que se'ns revela com a única possible.

Un conte infantil que reflecteix, a parer nostre, aquesta forma de dominació és "*El elefante encadenado*" de Jorge Bucay (s.d). Un conte que per la seva moralina<sup>15</sup> ens serveix per a fer valdre la necessitat de revisar les nostres experiències, professionals i personals passades, que s'han tornat veritat sense atendre els condicionants que les han generat així com de la importància de les experiències que constitueixen la inscripció en el món dels subjectes amb els quals treballem.

---

<sup>15</sup> "*Ese elefante enorme y poderoso que vemos en el circo no escapa porque, pobre, cree que no puede. Tiene grabado el recuerdo de la impotencia que sintió poco después de nacer. Y lo peor es que jamás se ha vuelto a cuestionar seriamente ese recuerdo.*" Jorge Bucay. *Recuentos para Demian. Los cuentos que contaba mi analista.* (s.d:3)



Tanmateix, quan pensem l'antiautoritarisme el pensem en relació amb la dominació més que amb l'opressió perquè aquesta l'entenem com la conseqüència de la dominació i no la causa "real" que impedeix l'exercici de la llibertat.

D'altra banda, entenem que per a exercir tant l'opressió com la dominació hi ha d'haver o s'han de generar relacions de poder, però el poder tampoc és quelcom monolític ni únic. Ja d'entrada és una paraula que respon a un doble significat, com a substantiu i com a verb. La primera comporta la possessió de poder sobre algú altre. La segona remet a la capacitat de poder fer alguna cosa. I aquí ens trobem davant de l'estreta relació entre poder i llibertat, puix tal com afirma Trasatti (2014:19) allà on ubiquem els límits entre el que podem fer i el que no, és on sentim la llibertat o la submissió, el servilisme o la rebel·lia. Per al filòsof italià, expert en pedagogia llibertària, el poder no es limita a vetar i reprimir sinó que és productor de realitat i veritat, per tant, el que traça el límit entre "lo posible y lo imposible, entre lo decible y lo indecible" i resulta indisoluble del saber (ibid:114). En aparent sintonia a la definició que fa Franco Berardi "Bifo" (2017:22) que defineix el poder com "un determinismo engendrado que (...) adopta la forma de un conjunto de automatismos tecnolingüísticos que moldean el comportamiento futuro".

Com a educadores socials que volen practicar l'autoritat de la feminitat, tenim una doble tasca amb la dominació i les opressions que se'n deriven. Per una banda, cal restar atentes per a detectar i desarticular la dominació a la qual estem sotmeses nosaltres com a professionals, quan l'experiència dirigida pels productors del saber ens ha portat a legitimar certs patrons opressius que ens ofereixen una sèrie d'artefactes pedagògics, models, explicacions i propostes "educatives", que determinen les nostres funcions i dirigeixen les conseqüents accions sobre els subjectes de l'educació.

D'altra banda, tenim el deure d'interceptar i erradicar en les nostres formes de fer i de relacionar-nos amb els subjectes de l'educació, aquelles que es basen en la construcció de l'alteritat com allò que s'ha de classificar per a poder controlar, vigilar i castigar. Aquelles que (re)produeix la dominació i l'opressió de les persones amb les quals treballem. En definitiva treballar-se una mateixa per lluitar contra la dominació que s'exerceix sobre totes i també de l'opressió que nosaltres exercim sobre l'altra. Sense aquest treball constant és molt possible que acabem exercint

l'autoritat de la masculinitat i, per tant, impedit la pràctica de l'autoritat de la feminitat.

### **Llibertat (fi o mitjà/ individual o col·lectiva):**

Cal que fem algunes anotacions i posicionar-nos sobre el concepte de llibertat i la idea entre fi o mitjà i individual o col·lectiva.

La llibertat com a concepte filosòfic conté tres tipus d'escenaris. La llibertat d'acció, de reflexió i la social.<sup>16</sup>

Per a l'anarquia, concebuda com un tipus d'ètica, la llibertat és el centre des d'on pivota la seva acció i reflexió. Bakunin (2009) es va declarar un fanàtic de la llibertat afirmant que aquesta no podia ser en cap cas negada ni delegada. Emma Goldman afirma que "lo cierto es que no puede existir una verdadera emancipación mientras subsiste el predominio de un individuo sobre otro o de una clase sobre otra [y mucho menos] mientras un sexo domine sobre otro". (Goldman 2019:55)

Nosaltres prenem les idees de Bakunin i Goldman i mirarem d'abonar-les amb les d'altres teòriques i pensadores.

Bakunin va afirmar que "La libertad es indivisible; uno no puede reducir una parte de la misma sin mutarla por entero." (1977:147) Entenem així que la llibertat interpel·la contínuament els tres plans i que les modificacions en qualsevol d'ells impacten en la resta de manera automàtica.

---

<sup>16</sup> La llibertat com a concepte té diverses definicions relacionades amb diferents corrents ideològics. La diferenciació entre llibertat d'acció i de reflexió és un primer pas per poder atendre la complexitat del concepte. La primera està relacionada amb el "poder actuar" del subjecte o comunitat. La segona amb el "poder pensar". Tot i això, cal que aparegui en aquesta diferenciació un tercer element que és la llibertat social. És imprescindible aquesta, des del nostre punt de vista, en tant que és on es possibilita o no la materialització (significació) d'ambdues llibertats. Un subjecte o una comunitat tenen llibertat d'acció i de reflexió segons es determina; què és o no lliure?; de què és o no lliure?, i què és lliure de fer o convertir-se? (Stanford 2021). Per tant, cal tenir en compte que no podem parlar de llibertat atenent només a la no-ingerència sinó també a la no dominació. En conseqüència, la simple absència d'elements coercitius externs o interns no comporta immediatament la pressuposició de la llibertat sinó que cal que disposem d'habilitats per a desenvolupar-la. Aquestes habilitats són el que Nussbaum anomena "capabilities" i tenen a veure tant en les condicions biològiques, psicològiques com socials. La manca d'aquestes capacitats pot ser tant per factors interns com externs o la combinació d'ambdós. Tanmateix, la llibertat no es pot mesurar només per la manca d'obstacles externs sinó també la d'obstacles interns, les possibilitats o dificultats que ofereix l'entorn i l'articulació entre aquestes dimensions és el que determina el grau de llibertat del subjecte o la comunitat.

D'altra banda, la llibertat, com ja hem apuntat abans fent referència al concepte de dominació, està estretament relacionada amb el poder. Per a Bakunin hi ha una condició necessària per a arribar a la llibertat efectiva i que neix de la tibantor que es genera entre llibertat i poder. Ell ens diu que no pot existir un individu lliure, i per tant una societat lliure, sense que primerament aquest individu no hagi practicat la llibertat negativa que és "la rebel·lió de l'individu humà contra tota autoritat divina i humana, col·lectiva i individual" (Bakunin 1977:152). Podem afirmar així que la noció de llibertat negativa és condició necessària perquè es doni la llibertat efectiva.

Alguna cosa semblant, en altres termes, proposa Albert Camus a *El hombre rebelde* (2011), quan afirma que, un home rebel és aquell que diu no. Una negació que no és una renúncia, ja que en dir no, des del primer moviment, també diu sí.

Així, amb el moviment de negar, ahora s'afirma alguna altra cosa nova. "Aparentemente negativa, ya que no crea nada, la rebeldía es profundamente positiva, ya que revela lo que en el hombre hay siempre que defender"(ibíd:28). És, per tant, una negació positiva, una negació que obre la possibilitat de la llibertat. Com ens recorda el pedagog anarquista Sébastien Faure (2006: 95) aquest primer gest d'alliberament, un cop realitzat, només serà una part de la tasca emancipadora que tot just comença.

Però per a tenir la capacitat de dir "no" i encetar el camí cap a l'emancipació primer cal haver abandonat l'estat d'irreflexivitat i ignorància amb el qual arribem al món i també superat els mandats de la consciència irreflexiva per arribar a pensar i sentir per una mateixa. Sense aquesta capacitat, ens recorda Fromm (1984) no podem desobeir al poder.

Ens preguntem llavors; podem educar per a la desobediència?, qui podria fer-ho no seria aquella persona a la qual, per lògica, s'ha de desobeir?, es pot posar en pràctica i aconseguir generar l'hàbit de desobeir a l'autoritat sent autoritat?, hem d'obeir sempre les nostres normes internes?, d'on provenen aquestes normes, com és que són "nostres"?, són la reflexió i el coneixement, elements que ens fan inevitablement desobedients?

Fromm (ibíd) explica que entre obediència i desobediència hi ha una relació dialèctica. No tota obediència significa servilisme ni tota desobediència és sinònim

de llibertat. A més es pot obeir a una altra (obediència heterònoma) que implica l'abdicació de l'autonomia i l'acceptació de la voluntat o judici aliè o podem obeir-nos a nosaltres mateixes (obediència autònoma).

Practicar l'obediència sistemàtica a qualsevol d'ambdues, ens converteix en esclaves, de l'altra o de nosaltres mateixes, així com practicar sempre la desobediència ens constitueix únicament en rebels, no revolucionaries.

D'altra banda, el psicoanalista afirma que les nostres normes internes són producte de la consciència. Aquesta, però té dues cares la consciència autoritària i la humanística. La primera, segons Fromm, és l'equivalent al superjo, les ordres i prohibicions socials i culturals que s'han anat internalitzant i acceptant. La segona és "aquella veu que ens reconduïx a la nostra humanitat" i no està condicionada per exàmens externs (ibíd: 13). Tanmateix, davant la reflexió de Fromm no tenim ni el temps ni els coneixements necessaris per desenvolupar alguna proposta, en termes pedagògics a les preguntes que ens han sorgit. Ni tampoc per afirmar o negar les dicotomies que ell ens presenta. Però ens sembla una reflexió a tenir en compte perquè creiem que entronca amb el sentit de l'Educació en tant que educar, com ja hem dit, implica elaborar la consciència.

Tot i això, però, sabem que la llibertat s'expressa en quant la voluntat d'acció és conscientment desitjada, pensada i sentida. Bakunin era conscient que "la llibertat com autodeterminació està buida si no existeix un "jo" que pugui escollir amb autonomia" (en Bottici 2022). L'important no és només fer el que vull, sinó estar segura que allò que crec que és fruit de la meua lliure elecció ho és de veres.

Així doncs, pensem que l'educació social entesa des de l'anarcafeminisme ha de tenir com a intenció *forjar al subjecte contra la força dels irracionalsmes*<sup>17</sup>, de la pulsio descontrolada i de la servitud a la qual ens condemna la ignorància.

---

<sup>17</sup> Paulo Freire (2009: 55)

## Educació:

L'educació ha estat considerada fonamental en el fet de la transmissió de la cultura i la promoció de la vida en comunitat. Tenim un gran llegat, fruit del recorregut sociohistòric d'aquest ofici, que recull les formes i maneres que ha experimentat aquesta transacció humana.

Que l'educació és un baluard per al desenvolupament de les societats i de la humanitat és una evidència. Una qüestió que l'anarquisme va tenir sempre molt present i que es va ocupar de demostrar tant en la teoria com en la pràctica. L'anarquisme espanyol, ens explica Emili Cortavitarte (2019) va mostrar al llarg de la seva trajectòria un gran interès i ocupació en l'educació, i per extensió en la democratització de la cultura de les classes obreres. Contràriament a altres corrents sociopolítics, van reivindicar aquests elements com a imprescindibles per a la transformació social a la qual aspiraven a arribar, convençudes que practicar una educació llibertària (lliure, solidària, cooperativa i integral) era part intrínseca de la revolució que pretenia una transformació social radical.

Marina Garcés (2020) en el meravellós llibre *Escola d'aprenents* fa un repàs a la història de l'Educació, aportant exemples d'alguns dels fets sociohistòrics rellevants d'aquest ofici. En les primeres pàgines del llibre ens fa preguntar, "per què educar i què aprendre? Per què aprenem, amb qui i sota quin horitzó de sentit?" (ibíd: 13). Aquestes preguntes ens serveixen de balisa per iniciar el recorregut cap al concepte i significat d'educació des del que posteriorment intentarem traçar algunes de les (im)possibilitats que ens ofereix aquest rostre alternatiu de l'autoritat, en les pràctiques educatives.

Per què eduquem? Quines són (o haurien de ser) les finalitats de l'educació?

Perquè les educadores socials eduquem. Sembla una redundància aquesta afirmació quan ens denominem "educadores", però no ho és. La realitat professional i institucional és que a les educadores socials ens arriben encàrrecs de tota mena. Que la nostra professió està imbricada amb el control social, la vigilància i la classificació dels subjectes és quelcom que han afirmat diverses investigacions i

teories. El que és quotidià en l'educació social és la gestió i el control dels marges i de les excloses i supèrflues vides que el sistema ha condemnat a sobreviure allí.

Encara que en la definició d'educació social, en els seus principis i les seves funcions, que recullen els documents professionalitzadors (ASEDES 2007) es descriu el nostre ofici com una pràctica que possibilita la circulació social i la promoció cultural dels subjectes no ens garanteix que en la nostra quotidianitat això sigui el que es materialitzi, entre altres coses, perquè molts cops no sabem que volem dir ni, per tant, que fer quan parlem de circulació social o promoció cultural.

No en poques ocasions les propostes socioeducatives que sorgeixen interpel·lant a aquests conceptes reproduïxen les desigualtats socials i ancoren als subjectes als destins prefixats que emanen de les categories socials que els han assignat. Més propis de processos d'assimilació, homogeneïtzació i aculturació que d'emancipació, autonomia i proliferació de la diversitat i de llaços socials.

Perquè l'educació tant pot servir per a transformar, alliberar i emancipar com per a mantenir l'ordre establert, sotmetre i alienar. I és que, com ens recorda Garcés (2020:28), *la cultura és quelcom que lliga i deslliga a la vegada*.

Aquesta ambivalència de l'educació i de la cultura, ens hauria de fer molt conscients de l'abast i el poder que té el nostre ofici. Perquè "l'educació és la base del poder més insidiós, quotidià i terrible que ha inventat la humanitat: educar és tenir l'existència dels altres, allò que són i que podrien ser, a les mans." (ibíd:27)

L'horitzó de l'educació que se'ns planteja des d'una mirada anarcafeminista és l'emancipació individual i col·lectiva dels subjectes i la comunitat. Per tant educar és "fer possible que cadascú pugui ser capaç de pensar per ell mateix, juntament amb els altres, els problemes del propi temps" fent de la necessitat una condició per a la llibertat (ibíd 22).

Tanmateix, educació i llibertat esdevenen una espècie de tàndem en tant que la primera és ferramenta necessària per conquerir la segona. Alhora la llibertat esdevé causa<sup>18</sup> i conseqüència<sup>19</sup> de l'educació.

---

<sup>18</sup> Causa com a motiu o raó per obrar.

<sup>19</sup> Relació directa evident.



Però, com elaborar pràctiques educatives que esdevinguin alliberadores?

Doncs, sembla que a "la libertad, la autonomía y la solidaridad sólo se puede llegar practicándolas" (García Moriyón 1994 en Giménez Martret 2017:16).

En aquesta afirmació ens queda una cosa clara, no naixem lliures, ni autònomes, ni solidàries, sinó que ens hi podem fer mitjançant la pràctica, és a dir, l'experiència. Però l'experiència està condicionada per un temps, un context i uns subjectes i la pluralitat de (im)possibilitats que d'aquests emergeixen. L'experiència, com hem argumentat anteriorment, està condicionada per la dominació subtil i impalpable i també per la directa i evident.

Aprendre a pensar per una mateixa amb les altres, ens diu Garcés (2020), no és un fi que s'assoleix, sinó una pràctica constant de transformació que requereix capacitat de comprensió de la pròpia existència. Una comprensió de la relació amb i en el món, que implica necessàriament atendre els fets i les condicions sociohistòriques que han produït la "realitat" en la qual ens inscrivim així com la capacitat d'imaginar el futur al qual volem pertànyer. Una comprensió que no és una mera possibilitat sinó que és un requisit per a viure en llibertat.

Per tant, si educar és emancipar, emancipar és necessàriament racionalitzar. Això implica una transmissió de coneixements. Coneixements que són "construcció de la vida individual i col·lectiva" com afirma Concha Fernández (2017). La transmissió de coneixements és la que possibilita l'aprenentatge i l'elaboració del vincle. Perquè "(...) els aprenentatges que fem donen forma als mons que compartim". (Garcés 2021:20).

### **L'autoritat de la feminitat com una pràctica per a la llibertat**

*"(...) el camino de la liberación no consiste en seguir un relato revolucionario, sino en ejercer una <<inservidumbre voluntaria>> una disciplina de la indisciplina aquí y ahora" (Chiara Bottici 2022:114).*

Des de la posició ètica i política que ens ofereix l'anarcafeminisme i sota l'horitzó que ens planteja l'educació emancipadora, l'ofici d'educar esdevé una responsabilitat que cal abordar.

Segons ens explica el professor Giménez (en una conferència inèdita de Clínica i Educació del 15 d'abril de 2023), educar és ser i fer-se responsable de l'Altre “a nuestro pesar y el suyo”. Això, d'entrada, ens allunya de la fantasia de l'educació no directiva i de l'autoaprenentatge que ens ofereix el model capitalista.

La responsabilitat molts cops ens fa por perquè fer-se responsable comporta assumir les conseqüències dels actes i de les omissions, comporta prendre partit, arriscar-se a equivocar-se. Aquests darrers anys hem vist la proliferació dels discursos pedagògics i la reivindicació de les metodologies educatives que minimitzen o neguen la nostra responsabilitat. Ja sigui les que emanen del discurs del *laissez faire* com les que resulten de l'aplicació acrítica de protocols d'actuació i receptes de manual que ens proporciona la tecnociència. Aquells que, no en poques ocasions, comporten l'abandonament dels subjectes de l'educació. Aquest buidament de la responsabilitat de l'educadora impacta en les i els educands deixant-les sense el seu dret, que és l'educació, i en les educadores per no complir amb la nostra responsabilitat, que és educar. Un fet que, a parer nostre, genera un deute amb l'altra i aquest s'acaba convertint en culpa.

Pel que fa a la metodologia no directiva, la pedagoga Ani Pérez (en Almela, 2021) planteja que aquesta reproduïx i perpetua les desigualtats socials de base. La pedagoga argumenta que el desig per saber quelcom, no és previ a l'experiència. Per tant, en una educació no directiva es condemna als subjectes a la dominació, a ser allò que són, o els han dit que són. Sense possibilitat d'imaginar alternatives al destí que els ancora el llinatge familiar i/o la categoria social imposada.

Segons Pérez (2022) dintre del corrent de la pedagogia llibertària hi ha discrepàncies entre el corrent no directiu i el directiu. El que genera aquesta polarització és la creença que la directivitat comporta, per una banda, l'exercici de certa forma d'autoritat i per l'altra, l'assumpció de les responsabilitats que se'n deriven.

Dintre la ideologia sociopolítica anarquista, hi ha diferents formes de concebre l'autoritat. Mentre els individualistes radicals aposten per un total rebuig a qualsevol mena d'autoritat, altres corrents sociopolítics han proposat formes alternatives d'autoritat que no posen en perill l'autonomia de les altres i que s'exerceixen d'una forma responsable.

El plantejament bàsic d'aquesta discrepància és: educar *en* llibertat o educar *per a* la llibertat. En el primer cas, es planteja una idea d'educand basada en el positivisme, la bondat humana, la noció de la infància construïda en el nostre context sociocultural a partir d'uns mites i creences concrets. Això comporta la noció "d'educació negativa", pressuposant que l'acció de l'educadora és la de neutralitzar els obstacles que impedeixin el desenvolupament natural i espontani dels subjectes i així preservar la seva suposada essència humana entesa com a bona. El seu màxim exponent i defensor va ser Rousseau i una característica important és la pretesa neutralitat política en educació. Neutralitat que no existeix, almenys i a parer nostre, en el context sociopolític i educatiu actual. Perquè no posicionar-se és un posicionament, aquell que sosté l'actual funcionament i l'ordre establert. Així ho afirma Pérez (2020) que argumenta que aquest corrent pedagògic serveix als interessos polítics del capitalisme que acaba formant individus aliens a la qüestió política els quals es convertiran en preses fàcils dels *mass media* capitalistes.

El segon, aposta per reivindicar la figura de les educadores entenent que realment és la comunitat qui educa i es té en compte tant la llibertat social com la individual. Des d'aquest posicionament s'accepta que la construcció de la llibertat i l'autonomia és un procés gradual i entén que no tots els subjectes de l'educació parteixen de les mateixes condicions. És des del corrent sociopolític anarquista que es comparteix aquesta visió de l'educació agafant les idees de Bakunin. Plantejament des d'un posicionament ètic i polític que renega de la suposada neutralitat en l'educació.

Així doncs, un dels grans crítics a la idea de Rousseau va ser Bakunin que va titllar la proposta rousseauiana de permissiva i liberal. (García Moriyón 1986). No tant per posar en qüestió la bondat o maldat de la naturalesa humana, sinó per evidenciar que la forma de relacionar-se amb el món -i en el món- dels subjectes està fortament condicionada, que no determinada, per les condicions materials en les quals s'ubiquen.

En conseqüència, l'autoritat de la feminitat està relacionada amb el corrent pedagògic llibertari directiu, en què la figura de l'educadora es fa responsable de l'educació dels subjectes i va prenent consciència del context social, polític, cultural i econòmic en què s'inscriu el procés educatiu de cada individu a partir d'un posicionament ètic i polític anarcafeminista.

Perquè en el context actual és una obvietat que els subjectes de l'educació estan sent educats en "el consumismo, en la obediencia, en el patriarcado y en la competencia (...)" (Txelu Rodríguez en Pérez, 2022:125), o com va descriure bell hooks (2017:100) "educades dins d'una cultura de dominació patriarcal supremacista capitalista blanca."

Aquesta afirmació comporta acceptar que la dominació és la norma que fonamenta la cultura i ens introdueix al món. Per tant, la llibertat, tal com l'entendem, no és un dret que heretem en néixer sinó una conquesta que inevitablement ha de ser individual i col·lectiva. Perquè sabem que:

*"No soy verdaderamente libre más que cuando todos los seres humanos que me rodean, Hombres y mujeres, son igualmente libres. La libertad de otro, lejos de ser un límite o la negación de mi libertad, es al contrario su condición necesaria y su confirmación. No me hago libre verdaderamente más que por la libertad de los otros(...)" (Bakunin, 1978:151)*

Podem considerar així que la llibertat es converteix en el "único criterio y fin de la acción educativa" tal com, segons Tina Tomassi afirmava Tolstoi? (Tomassi 1988:135)

Doncs, no ens atrevim a reafirmar la llibertat com a únic valor, ni de criteri ni de finalitat en l'acció educativa, però sí que estem convençudes que hem de procurar sempre respectar-la i cuidar-la, permeten que aquesta pugui ser practicada, tant de manera individual com col·lectiva. Sense aquesta premissa no podem oferir una veritable acollida de l'existència ni tampoc practicar l'autoritat que faci de l'educació social una pràctica per a la llibertat.

No obstant això, creiem que és imprescindible valorar que al llarg de la història, el pensament anarquista i les pràctiques educatives que s'han experimentat han de llegir-se sempre en relació amb el context d'època on neixen. Perquè si alguna cosa ha estat i continua sent el pensament i la pràctica anarquista és "una espècie de contrapès ètic i polític que compensa les lògiques i derives de la jerarquia i la dominació en cada moment històric i en cada context sociopolític." (Giménez Martret, 2017:13). D'aquí que es reivindiquen com un pensament sempre en moviment.

Això ens condueix a una qüestió cabdal i és que en educació els fins i els mitjans cal que siguin coherents, això és el que ens recorda la pedagogia llibertària. Òbviament, no podem acceptar allò que "el fi justifica els mitjans", perquè podríem caure en accions que soscaven la dignitat dels educands. No tot s'hi val, tampoc en educació, per molt noble que sigui la causa. Per tant, és necessari que s'eduqui des de l'amor per allò que fem i el respecte amb qui ho fem, des del reconeixement radical de l'altre, la qual cosa implica acceptar la seva irreductibilitat. Perquè aquesta irreductibilitat és la que ens recorda que tenim davant un subjecte a qui no podem fabricar sinó que és ell qui es construeix (Meirieu 2010). Respectar-la és acceptar que l'educació no ho pot tot i que precisament per això pot quelcom. És un requisit per a la pràctica de l'autoritat de la feminitat en coherència amb l'ètica anarcafeminista.

Una condició que permet que l'acte educatiu es converteixi en una pràctica d'acollida de l'existència en la qual l'hospitalitat és necessàriament recíproca i requereix plantejar-nos quines són i quines volem que siguin les condicions i les limitacions d'aquesta transacció humana.

En definitiva, pensem que l'educació, ha de provocar en els subjectes un trànsit. Segons ens explica Freire (2009:55) aquest és el que els duu de la "posició ingènua a la crítica". I possibilitar aquest trànsit implica que les educadores, exercim les nostres funcions i assumim la responsabilitat i el compromís que emana de l'ofici. És a dir, que posem en pràctica l'autoritat de la feminitat. D'aquesta manera, en el trànsit, és on ens podem trobar i (re)conèixer com a aprenents, les unes de les altres en la gradualitat que ens ofereixen els nostres sabers i no sabers i les nostres possibilitats i necessitats.

L'educació es converteix així, necessàriament, en una pràctica de construcció d'entorns habitables, on s'habiliten els espais i les condicions necessàries que permeten que l'experiència pugui donar-se, expressar-se i ser viscuda. Així queda evidenciat que educar és transformar i "transformar es obrar, y obrar mañana será matar, cuando no se sabe si el crimen es legítimo" (Camus, 2011:15)

Inevitablement, en tant això, com a educadores socials estem obligades per responsabilitat ètica i professional a restar molt atentes i fer una anàlisi crítica dels discursos que construeixen aquest "altre". Des d'on neixen, qui o que els crea i per què. Cal tenir en compte que les estratègies, recursos, estructures i processos que molts cops s'ofereixen a les professionals de l'àmbit socioeducatiu des de les institucions són, en essència, les que possibiliten el control i la gestió de l'exclusió per a la seva reproducció.

Aquest fet el podem veure reflectit, per exemple, en el racisme i el masclisme institucional. En el desplegament de les fronteres internes que estableixen i perpetuen les desigualtats i els rols socials. Com, per exemple, l'hiperburocratització en els tràmits per a accedir a ajudes econòmiques o les "regularitzacions" de documentació. En els protocols d'intervenció homogenis que descriuen als subjectes a partir d'unes mancances, diferències o patologies, sent la pretensió constant d'aquests protocols l'homogeneïtzació de la societat i l'aniquilació de la diversitat. Una pretensió que comporta processos d'alienació de les subjectivitats considerades inferiors amb la finalitat d'una anomenada inclusió que és en realitat un procés d'assimilació de les formes, normes i valors que es reconeixen com a vàlids i únics.

Això ens convoca a mantenir una actitud crítica tant de les nostres pràctiques com dels sabers que les fonamenten. Per tant, implica qüestionar les prescripcions tecnocientífiques que ens arriben en forma de models pedagògics i protocols d'actuació i les condicions de producció de la teoria que les avalen. Així doncs, inevitablement cal un exercici d'insubordinació epistèmica que desafia els privilegis delegats a uns productors de coneixement mentre escindeix o nega el valor d'altres.

Es converteix així en un imperatiu professional realitzar l'exercici de descentrament antropològic i mantenir una actitud decolonial en la nostra pràctica educativa.

Aquest és una condició *sine qua non* per a la pràctica de l'autoritat de la feminitat per tal de, com diu Tomassi, negar-nos a utilitzar:

*“ (...) todos los instrumentos ofrecidos por una tradición represiva dirigida a sofocar desde la infancia el espíritu crítico y la iniciativa personal y a inculcar la sujeción al principio de autoridad, al respeto ciego a la costumbre y a las leyes, la obediencia pasiva e incondicional a los superiores.” (Tina Tomassi, 1988:154)*

Però, de quina manera i en quin grau podem escapar de les lògiques de dominació i les pràctiques d'opressió i no fer ús de les tècniques, mètodes i sabers que les (re)produeixen i que impregnen les institucions educatives? Aquelles que, no podem oblidar, es validen per algunes autoritats educatives, es generen i reconeixen per l'acadèmia i s'avalen per la societat. Les quals ens arriben en forma de model pedagògic o protocol d'actuació a implementar així com les que s'han naturalitzat mitjançant l'hàbit i que per inèrcia, sostenen la reproducció de les desigualtats i l'exercici de les violències cap a l'altra.

Perquè en la pràctica professional observem com moltes de les professionals ens acollim, reivindicuem i legitimem fàcilment el discurs hegemònic dominant i fem ús de les suposades innovacions, majoritàriament de caire metodològic i discursiu, que alguns corrents pedagògics ens venen. Eclipsades per la retòrica i l'estètica d'aquestes propostes les defensem i les implementem sense qüestionar-les. Les quals s'amaguen sota la disfressa de la “innovació” i ens proporcionen els conceptes, les paraules i els noms que s'utilitzen per identificar i classificar a “l'Altre”.

Per què ens preguntem de què serveix parlar de diversitat funcional si en les nostres accions les continuem tractant com a minusvàlides? Quin sentit té parlar de supervivents quan els discursos i les accions amb elles les segueixen ancorant en el rol de víctimes? Per què parlar d'interculturalisme si amb les propostes socioeducatives i la relació amb elles el que fem és sostenir la diferència entesa com a desigualtat? Quin efecte generem en l'altre i en nosaltres mateixes quan els identificadors com, MENA, TEA, NEE, TDAH, treballadora sexual, drogodependent, immigrant, magrebí... són a partir dels quals els anomenem i els pensem?

Som conscients que les paraules poden servir per fer visible una realitat però també per amagar-la o justificar-la? Per part nostra sabem que una educació que no exclogui certes maneres de parlar no pot esdevenir una educació transformadora amb una finalitat emancipatòria, però més enllà d'erradicar i combatre certes formes d'expressió és necessari incorporar noves formes d'acció que siguin una veritable materialització d'aquest "nou" llenguatge en tant que "el verdadero ser del hombre es su obra (...) este es nuestro auténtico decir" (Gabilondo 2012).

### **Algunes conclusions.**

*“El hombre no tiene el poder de permanecer erecto. Está condenado a la alternancia incomprensible e involuntaria de la potentia y la impotentia. Ora es pene, ora es falo. Por eso el poder es el problema masculino por excelencia, porque su fragilidad y la ansiedad le preocupan a todas horas.”* (Pascal Quignard en Laura Llevadot 2022:75)

Bakunin, distingeix a Dios y el Estado (2009) entre l'autoritat (el govern) oficial i en conseqüència tirànica de la societat organitzada en estat i la influència i l'acció naturals de la societat no oficial, sinó natural sobre cadascun dels seus membres. Aquesta última molt més poderosa que l'autoritat de l'estat domina a les persones pels hàbits, sentiments, prejudicis en general en tots els aspectes de la vida, s'anomena opinió pública (Bakunin 1978:154). La que s'estén i es reproduïx en la quotidianitat de les relacions socials, en el camp social, en els sabers.

Això converteix l'educació en un factor clau per a la *governamentalitat*. Tanmateix, l'autoritat és un element cabdal. La seva presència o absència i la seva significació i materialització comporta efectes en tots els agents implicats i en les relacions educatives que es generen, impactant en l'elaboració del vincle educatiu i en les (im)possibilitats d'aprenentatges de les i els educands i les educadores.

Per a educar i fer possible la transmissió de coneixements i la corresponent apropiació que en farà cada subjecte, necessitem ser reconegudes com a autoritat. No obstant això, paradoxalment, la manca d'autoritat és imprescindible. Acceptar que no ho sabem tot ni, per tant, tampoc serem sempre reconegudes com a autoritat



és el que fa que la puguem practicar, i així encarnar, sense caure en les derives autoritàries. Això és el que ens ofereix el posicionament ètic i polític anarcalfeminista que entén l'autoritat i la llibertat com a forces interdependents entre les quals s'estableix una relació de tensió constant que comporta assumir que "la libertad [puede] ocasionar la pérdida de autoridad, pero al mismo tiempo la [dota] de sentido y significación" (Proudhon en Straehle, 2022:2).

Aquest nou rostre de l'autoritat conté una altra paradoxa que és on resideix el seu caràcter interdependent, i és en paraules d'Edgar Straehle "una sort de poder o influència que actua sobre els qui l'han fet ser el que és" (2022:4). S'atorga pel respecte entès com a consideració i amor que és sempre recíproc, el qual és un efecte i no la causa del vincle educatiu, perquè "estimem allò que aprenem a gust i l'estima cap a aquells amb qui aprenem coses interessants és inevitable" (Garcés 2020:130)

En conseqüència, perquè l'autoritat de la masculinitat, sigui la que exerceix un tercer o la que ens domina de forma interna, no dirigeixi les nostres pràctiques educatives, hem d'aprendre i ensenyar a rebel·lar-nos contra la influència que la societat exerceix sobre una mateixa. I, per tant, també cal rebel·lar-se, en part, contra una mateixa, perquè en realitat som, en part, producte de la societat. Això ens convoca inevitablement a polititzar l'educació.

Ens interessa la reinterpretació de l'autoritat que proposa Bakunin perquè ens permet pensar tant l'autoritat en relació amb els sabers així com l'autoritat en relació amb el subjecte.

Pel que fa a la darrera ens ha quedat clar que: "La autoridad en educación, dentro de ciertos límites, es inevitable" (Russell en Trasatti 2014: 62). En el cas que l'autoritat sigui inevitable el respecte és condició intrínseca. Qui basa la seva relació amb l'educand en el respecte no pensa que ha de "fabricar-lo". El respecte cap als subjectes de l'educació, s'ha de fonamentar, per una banda, en el reconeixement del seu estat de vulnerabilitat i dependència. En el cas de les infàncies i adolescències aquesta situació és el resultat de la seva condició de "nouvingudes". I d'altra banda, en la creença que són un "miracle" com apuntava Arendt (en Meirieu 2010:71). El miracle en el qual s'inscriu "l'esperança i la fe d'un començament radical" (ibíd).

Realment estem convençudes que aquests atributs són perfectament transferibles a les altres dues categories de les quals parla Skliar (2014), les anònimes i les estranyes. Perquè se'ns revelen com a quelcom nou per allò que les fa desconegudes i estranyes, no complir amb la normativitat, no encaixar amb un model de subjectivitat pretesament vàlid, funcional, correcte, en tenir negats els requisits que configuren les exigències del ser i fer en el món en el qual s'introdueixen. Un fet que les converteix de la mateixa manera que les "novingudes biològiques" en miracle i esperança.

Com a educadores socials, aquesta mirada basada en la fe (no ingènua) i l'esperança en l'altre ens permet elaborar la idea de subjecte, sempre inacabada, amb la que "poder exercir l'autoritat sense infringir el principi de llibertat" (Trasatti 2014:68).

Segons Trasatti (ibíd) "és possible crear autoritat sense poder en les relacions socials (...)". La fórmula que hauríem d'aconseguir és la del "màxim d'autoritat amb el mínim de poder". Una fórmula que només podem materialitzar amb l'autoritat de la feminitat. L'autoritat que fa possible "ser diferents i viure junts, aprendre l'art de viure amb la diferència, respectant-la, salvaguardant-la, la diferència d'un i de l'altre" (Bauman 2007: 73). La que convida a pensar una per una i entre totes les realitats locals i globals i entén l'educació com un ofici que desplega la concepció de la cultura "en la qual les arts i les ciències no s'han separat" (Garcés 2021: 23).

Acabem convençudes, com ens diu Jordi Planella (2020), que l'educació social ha de treballar en la proximitat de l'altre. Tanmateix, per a nosaltres aquesta proximitat, només pot ser aquella que ens ofereix l'anarquia entesa com a afecte que esdevé de la relació amb l'altre "sense baranes, sense comandament" (Llevadot 2022b). És a dir, sense atendre als determinismes, essencialismes i transcendentalismes que són per a Ibáñez (2019: 163) els que impedeixen la possibilitat de l'autonomia. Una relació que s'estableix "sense que una idea prèvia de qui és l'un i qui és l'altre l'embrolli." (Llevadot 2022b) Per tant, és urgent que les educadores socials recuperem, apostem i confiïem en la promesa educativa de la qual ens parla Segundo Moyano (2012:102) sense ignorar "las dificultades, impedimentos y limitaciones que conlleva toda tarea educativa en relación con procesos de complejo alcance estructural" (Caride 1998 en ibíd: 12).

Perquè entenem que, actualment, és l'única aposta radical que possibilita als subjectes escapar del destí que els productors de realitat han dissenyat per a elles i també aquella que ens retorna a les educadores socials l'autoritat.

Una autoritat que en referència als sabers es rebel·la amb els que s'imposen i es validen acríticament per la ciència i que no per això nega la utilitat d'aquesta, sinó que es *rebel·la contra el govern de la ciència* (Bakunin 2009:72) que es pensa única i omnipotent i pretén monopolitzar el saber, és a dir, el poder. En altres paraules, rebel·lar-se contra el científisme, aquella ciència entesa com a fe, que ha substituït a la religió "como la cosmología dominante a la hora de establecer "verdades". (Timimi, 2021).

Per això l'elaboració del vincle educatiu s'ha de basar en els sabers, sempre en disputa, els coneixements transmesos i els aprenentatges adquirits, o no, que podem oferir-nos una a l'altra. Una relació pedagògica que reivindica que "ningú educa a ningú i ningú s'educa sol" com deia Freire (2019) fent bandera de la ignorància sàvia sense caure en les fantasies del *laissez faire*. Una pràctica de l'autoritat que necessàriament substitueix *l'estigma per l'enigma* i fa de cada trobada una oportunitat per aprendre(ns). Producte i productora de la lògica de la feminitat i necessàriament catalitzadora de la igualtat, la solidaritat i la llibertat de totes.

Així doncs, pensem que el marc amb el qual ens hem aventurat a traçar les possibilitats i impossibilitats de l'autoritat en i de l'educació ens permet esdevenir "activistes de la imaginació" com anomena Garcés (2022:63) a les mestres ignorades,"perquè imaginar és posar-se a una mateixa en suspensió per poder vincular-se a aquelles que ens són estranyes". D'aquesta manera ens apropa a la filosofia pedagògica i la pràctica educativa d'una "mestra ignorant" com la descriu Jacques Rancière (2003), on la igualtat i la voluntat són elements cabdals i la primera esdevé sinònim d'intel·ligència entesa fora de la mera capacitat intel·lectual. Fet que considerem imperiosament necessari per a confrontar la realitat actual, on molts dels subjectes amb qui treballem i ens relacionem es troben en processos d'exclusió social, cultural i econòmica sistemàtica en els que se'ls ha anul·lat la voluntat i la possibilitat de forjar-la. La igualtat, entesa com "(...) una extensión directa de la libertad" com proposa David Graeber (2022: 62), és per a nosaltres un possible efecte de la pràctica de l'autoritat de la feminitat quan s'aconsegueix

materialitzar en les arts i les formes tant en allò polític com poètic i teòric que Marina Garcés ens recorda que hi ha en l'Educació. (2020:26)

La filòsofa també ens regala una definició d'educar que fa expressa referència a la convivència, ella ho diu així: "educar és aprendre a viure junts i junts aprendre a viure. Sempre i cada cop. És estar, doncs, en l'inacabat que som: oberts, exposats i fràgils." (ibíd:26). Estem totalment d'acord. Educar és aprendre a (con)viure incorporant la desproporció i la incertesa.

Això ens convoca a les educadores socials a posar en pràctica l'autoritat de la feminitat amb la qual habilitar territoris on el no saber és la primera condició per aprendre. Així se'ns fa evident la necessitat de teixir aliances amb les i els subjectes de l'educació. Perquè viure és inevitablement conviure. I la convivència requereix educació la qual necessita les autoritats amb el rostre de la feminitat que conviden a aprendre a ser i fer(se) lliures. Entenent que la llibertat no s'imposa sinó que mitjançant l'educació, i per extensió la cultura, el que podem intentar és que cadascú percebi la seva falta, confiant que aquesta "falta" atia el desig per la llibertat que es tradueix en desig per saber el qual ens motiva a aprendre. Igual això fa que la llibertat, el desig i la motivació no es puguin educar i que l'únic que podem oferir són experiències on puguem sentir-les, pensar-les, practicar-les i viure-les.

Arribades al final d'aquest assaig creiem necessari que les educadores socials ens preguntem, com volem viure el nostre ofici? La resposta aquesta pregunta possiblement ens durà a plantejar-nos la nostra manera de ser en i amb el món i, per tant, el nostre posicionament polític. Encara que en la pràctica educativa es vulgui (qui ho vulgui) neutralitzar serà inevitablement el que ens acabarà definint com a "subjectes educadores" i en conseqüència, com a autoritats educatives, el rostre de les quals queda entre el de la feminitat (que no és una) i el de la masculinitat. Així que tenim el dret i el deure d'escollir amb quin rostre ens volem presentar davant de l'altra.

Perquè igual educar és, ni més ni menys que, un acte d'amor i responsabilitat en el qual l'hospitalitat és necessàriament recíproca i requereix de l'autoritat amb el rostre de la feminitat. Autoritat encarnada en educadores i educadors que des d'una *presència lleugera* permeten l'acolliment de l'existència i l'elaboració de la

consciència "articulando territorios que posibilitan experiencias vitales que son las que verdaderamente educan" (Pié 2011:263).

Ara som nosaltres, juntament amb les i els subjectes de l'educació qui haurem d'anar (re)definint com volem ser educades.

## Bibliografia

- Almela, V. [Vicent] (20.09.2021) "*La introducció de les pedagogies alternatives a l'escola pública representa un perill per a la classe obrera*". Entrevista a la pedagoga Ani Pérez. La directa.cat Recuperat el 10.03.2023 en:  
<https://directa.cat/la-introduccio-de-les-pedagogies-alternatives-a-lescola-publica-representa-un-perill-per-a-la-classe-obrera/>
  
- Arendt, H.[Hannah] (2016) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*. Barcelona: Península.
  
- ASEDES (2007) *Documents professionalitzadors*.

- Ausländer, R. [Rose] (2018) *Aún queda mucho por decir*. Editorial Sexto Piso.
  
- Bauman Z. [Zygmunt] (2007) *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*. Arcadia
  
- Bakunin, M. [Mikjail] (1978). *Dios y el estado*. Júcar
  
- Bakunin. M. [Mikjail] (2009) *Dios y el estado*. Madrid: Público.
  
- Berardi, F. “Bifo”. [Franco] (2019) *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Caja negra.
  
- Bottici; Ch. [Chiara] (2022) *Anarcafeminismo*. Ned Ediciones.
  
- Bourdieu, P. [Pierre] (1999) El conocimiento por cuerpos. A *Meditaciones pascalianas* (pp. 169-214) Anagrama.
  
- Bourdieu, P. [Pierre] (1991). *El sentido práctico* (Trad. Á. Pazos). Taurus.
  
- Bucay, J. [Jorge] (s.d) *Recuentos para Demian. Los cuentos que contaba mi analista*. Biblioteca Nueva Era. Rosario. Recuperat en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFPbnxzYWRRIMjAxNTlwMTZlbnA1fGd4OjUwYmIxNTdmMjU4NjExNmU>
  
- Camus, A. [Albert] (2011) *El hombre rebelde*. Alianza

- Fernández. C. [Concha] (2017) “L’educació com a camp de batalla” Taula rodona. *Seminari internacional del Programa d’Estudis Independents del MACBA* [17 i 18 de novembre del 2017] Disponible en línia a: [https://www.youtube.com/playlist?list=PL4yzDqrsIxsTxFS6QVEjUKhFITooCaZxF&utm\\_campaign=6150782&utm\\_content=7569559322&utm\\_medium=email&utm\\_source=Emailvision](https://www.youtube.com/playlist?list=PL4yzDqrsIxsTxFS6QVEjUKhFITooCaZxF&utm_campaign=6150782&utm_content=7569559322&utm_medium=email&utm_source=Emailvision)
  
- Cardo, E. Meisel, V. García-Banda, G. Palmer, C. Riutort, L. Bernad, M & Servera, M. (2009). Trastorno negativista desafiante: aspectos relacionados con el sexo y el evaluador. *REV NEUROL* ; 48 (Supl 2): S17-21
  
- Cuevas Noa, F. J. [Francisco José] (2014). *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Fundación Anselmo Lorenzo.
  
- Dechile.net (2023) *etimologia de la paraula respecte*. recuperat el 20 d’abril de 2023 en: <https://etimologias.dechile.net/?respeto>
  
- Dechile.net (2023) *etimologia de la paraula autoritat*. recuperat el 21 d’abril de 2023 en: <https://etimologias.dechile.net/?autoridad>
  
- Dechile.net (2023) *etimologia de la paraula autorisme*. recuperat el 21 d’abril de 2023 en <https://etimologias.dechile.net/?autoritarismo>
  
- Faure, Sébastien (2006) *Las doce pruebas de la inexistencia de dios*. Vitoria: Asociación Isaac Puente.
  
- Flores-Estrada, M. [Maria] (2021) Las mujeres también quieren libertad: el problema de los anarquismos y socialismos masculinos de 1880-1930 en Costa Rica. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, vol. 18, núm. 2, Universidad de Costa Rica. DOI: <https://doi.org/10.15517/c.a..v18i2.47908>

- Fromm E. [Erich] (1941) *El miedo a la libertad*. Edición y presentación de la versión castellana per Gino Germani. [versió digital] Paidós. Recuperat en: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/el-miedo-a-la-libertad.pdf>
  
- Fromm E. [Erich] (1984) *Sobre la desobediència y otros ensayos*. Paidós studio.
  
- Gabilondo, A. [Ángel] (2012, febrer). *El cuidado de las palabras*. El País. Blogs de Sociedad. El Salto del Ángel.
  
- Galtung, J.[Johan] (1989) *Violència cultural*. Gernika Gogoratzu.
  
- Garcés, M. [Marina] (2021) *Escola d'aprenents*. Galaxia Gutenberg
  
- Giménez Martret, R. [Ricard] (2017) *Pedagogía libertaria y educación social*. UOC Editorial.
  
- Giménez Martret, R. [Ricard] (2014) *Miradas que estigmatizan. La imposible neutralidad*. A AA. VV. *Territorios habitables*. UOC Editorial.
  
- Goldman E. [Emma] (2017) *Anarquismo y feminismo*. Enclave de libros.
  
- Goldman E. [Emma] (2019) *Anarquismo y feminismo II*. Enclave de libros.
  
- Graeber, D. [David] (2019) *Fragmentos de antropología anarquista*. Virus.
  
- Graeber, D. [David] ; Wengrow, D. [David] (2022) *El amanecer de todo. Una nueva historia de la humanidad*. Akal.



- Hernández, C. [Carolina] (2022). *Más allá del rosa: ¿Qué hacemos con el privilegio?* [entrevista] [recurs audiovisual] recuperat en : <https://www.youtube.com/watch?v=2Qa791OhCyQ>
  
- hooks, b. [bell] (2017) *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de sueños.
  
- Ibáñez, T. [Tomás] (2019) *Contra la dominación. En compañía de Castoriadis, Foucault, Rorty y Serres*. Gedisa
  
- LASTESIS [colectivo] (2021) *Quemar el miedo. Un manifiesto*. Planeta.
  
- Llevadot, L [Laura] i Revilla, C. [Carme] (coords) (2015) *Interpretando a Antígona*. UOC
  
- Llevadot, L. [Laura] (2022) *Mi herida existía antes que yo*. Feminismo y crítica de la diferencia sexual. Tusquets.
  
- Llevadot, L. [Laura] (2022b) *Democràcia anàrquica* Pròleg a Riba, J. (2022) *Miguel Abensour, la democràcia contra l'estat* Pensament Polític Posfundacional. Gedisa.
  
- Moyano, S. [Segundo] (2012) *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. (pp.5-34/66-73/92-103).[Recurs d'aprenentatge] Recuperat del campus UOC.
  
- Nash, M. [Mary] (1976) *Mujeres libres, España 1936-1939*. Barcelona: Tusquets.

- Solé Blanch, J.[Jordi] & Moyano Mangas, S. [Segundo] (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, 15(23), 101-120. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.551>
  
- Timimi, S. [Sami] (2021) Cientificismo y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.* 2021; 41(139): 211-228.
  
- Pérez Rueda, A. [Ani] (2022) *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación.* Virus.
  
- Pié, A. [Asun] (2011) Manifiesto contrapedagógico. A Moyano,S. i Planella, J. (coords) *Voces de la educación social.* [Recurs d'aprenentatge] Recuperat del campus UOC.
  
- Planella, J. [Jordi] (2020). *Toolkit para el acompañamiento social.* [Recurs d'aprenentatge de l'aula] UOC.
  
- Planella, J. [Jordi] i Moyano, S. [Segundo] (2012). *Prácticum III. Anàlisi de la pràctica educativa.* UOC.
  
- Rancière, J. [Jacques] (2003) *El maestro ignorante.* Laertes.
  
- RAE (s.d) definició terme autoritarisme. Recuperat el 19.05.2023 en: <https://dpej.rae.es/lema/autoritarismo>
  
- RAE (s.d) definició terme feminisme. Recuperat el 03.05.2023 en: <https://dle.rae.es/feminismo>

- Skliar, C. [Carlos] (2014) *Incluir las diferencias: una realidad insoportable*. Barcelona inclusiva international congress. (Conferencia). Recuperat en: [https://vimeo.com/search?q=Skliar%2C%20C.%20%5BCarlos%5D%20\(2014\)%20Incluir%20las%20diferencias%3A%20una%20realidad%20insoportable](https://vimeo.com/search?q=Skliar%2C%20C.%20%5BCarlos%5D%20(2014)%20Incluir%20las%20diferencias%3A%20una%20realidad%20insoportable)
  
- Straehle, E. [Edgar] (2022) Repensar la autoridad desde el anarquismo. Una relectura desde Bakunin. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía moral y política* N.º 66, enero-junio, 2022, e22.
  
- Termcat (s.d) definició terme autoritarisme. Recuperat el 20.05.2023 en: <https://www.termcat.cat/ca/diccionaris-en-linia/132/search/autoritarisme?condition=match&language=fr&type=basic>
  
- Tomassi, T. [Tina] (1978) *Breviario del pensamiento educativo libertario*. Campo Abierto Ediciones.
  
- Trasatti F. [Filippo] (2014) *Actualidad de la pedagogía libertaria*. Editorial Popular.
  
- Stokley Carmichael & Hamilton C. (1967) *Black power: The politics of Liberation in America*. SXXI.
  
- Valdés García, F. [Félix] [coord.] (2017) *Leer a Fanon medio siglo después*. Colección Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño Serie Pensamientos Silenciados. Buenos Aires: CLACSO.
  
- Vergès, F. [Françoise] (2022) *Un feminismo decolonial*. Virus.
  
- Vicionari (s.d) definició terme autoritarisme. Recuperat el 20.05.2023 a: <https://ca.wiktionary.org/wiki/autoritarisme>

→ Zaltzman; N. [Nathalie] (2011) “La pulsion anarquista” [*Psyché anarchiste. Débattre avec Nathalie Zaltzman*. Paris: *Petite Bibliothèque de Psychanalyse, Presses Universitaires de France*, 11-79] Traducció al castellà disponible en línia a: <https://malatestaenobranegra.files.wordpress.com/2020/06/la-pulsion-anarquista-2020-1.pdf>