

FENINDINIE

ANA

COM

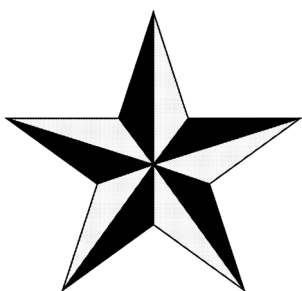
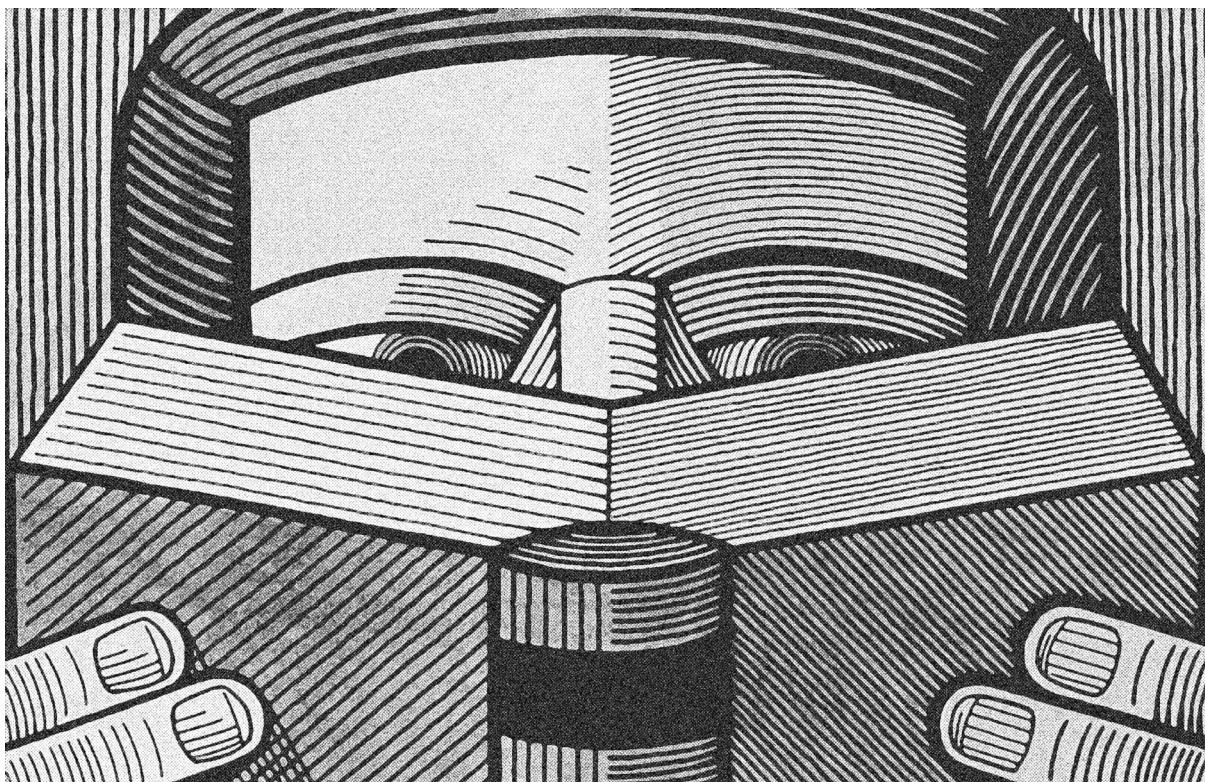
LIB

/



Imaginea de pe copertă reprezintă primii elevi ai Școlii Moderne din New York, 1916.

Ilustrațiile originale de la pagina curentă precum și pp. 6-7, 25, 57 și 75 aparțin artistului militant Clifford Harper. Vă invităm să-i descoperiți și celelalte creații.



Revista *Tendințe*, nr. 2, iunie 2026.

Tema centrală a acestui număr este: pedagogii libertare
Revista poate fi descărcată gratuit de pe pagini-libere.ro

Colectivul editorial este format din R.P. și C.D.G.

Urmărește-ne pe instagram și facebook: @comlibro

Scrive-ne un e-mail la: comlib@proton.me

EDITORIAL

Iată-ne ajunși la cel de-al doilea număr al revistei noastre, *Tendințe*. Am lansat primul număr la începutul lunii aprilie, iar prezența la eveniment a fost mai mult decât satisfăcătoare.

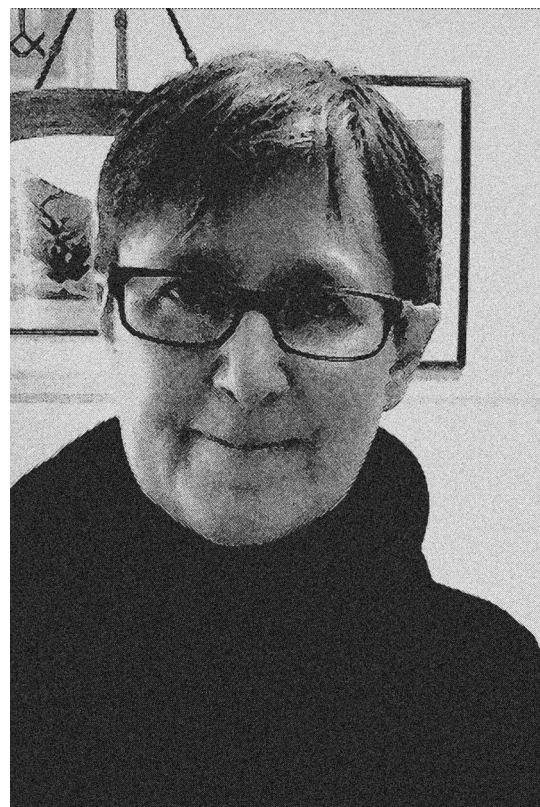
Precum spuneam și în acel prim număr, noi ne-am asumat publicarea a patru numere, urmând ca mai apoi să vedem cum vom continua, pe baza rezultatelor și a reacțiilor la revistă.

Numărul de față se concentrează pe a explora subiectul pedagogiilor libertare și poate fi citit împreună cu *Buletinul Anarhivei* nr 1-2/2025: în această ultimă apariție a colectivei Anarhiva, puteți găsi un dosar destul de mare despre arhivele anarhiste și rolul educațional și istoric al acestora nu doar în viețile mișcărilor mai vaste, ci și în viețile noastre de zi cu zi.

Chiar dacă mai mulți tovarăși de-ai noștri, auzind că cel de-al doilea număr al revistei va fi pe tema pedagogiei, s-au gândit mai degrabă la practici ce implică un număr mai mare de oameni, am ales să ne concentrăm și pe acele părți care implică individul și procesul educațional pe care-l întreprinde singur. Dar și pe conceptualizarea spațiului (mental, individual, colectiv) care ar permite ca astfel de proiecte să apară și să înflorească. Considerăm că pedagogia se învață doar prin metoda științifică, în care încercăm, eșuăm, învățăm, încercăm din nou. Dar și prin asumarea faptului că, fiind un proces colectiv de cele mai multe ori, este nevoie și de o schimbare de paradigmă atunci când ne gândim la sine.

Credem, totodată, că educația este indispensabilă oricărui proiect politic, iar revista noastră s-a născut, de fapt, și observând că există o nevoie destul de accentuată pentru astfel de proiecte de învățare colectivă. Astfel, am început să ne întrebăm tot mai des cum ar fi să încercăm să punem bazele unor cercuri de lectură, grupuri de studiu și altele asemenea, pentru ca treptat să ne putem apropia de ceea ce ar reprezenta idealul unei școli populare.

Am ales ca al doilea număr al revistei noastre să aibă ca temă pedagogiile libertare pentru că educația este strâns legată de anarhism. Acesta reprezintă, în cele din urmă, o metodologie. Anarhismul în sine este un proces continuu de dezvățare și reînvățare. Cindy Milstein^A a exprimat foarte bine această legătură spunând că



^A **Cindy Barukh Milstein** este o anarhistă evreică queer care momentan locuiește în Viena. Aceasta face parte din Institute for Anarchist Studies și are experiență în organizarea mai multor colective, fiind implicată și în diferite mișcări sociale precum greve studentești sau revolte împotriva represiei poliției. A publicat mai multe cărți despre anarhism și are un blog unde scrie constant: <https://cbmilstein.wordpress.com/>.

Anarhismul, mai mult decât orice altă filozofie politică, pune un accent deosebit pe educarea oamenilor, pentru că nu poți obliga pe nimeni să fie liber. **Trebuie să ajungem noi înșine la această libertate prin autoeducare**, împreună și pe cont propriu, iar acest lucru trebuie să se realizeze prin intermediul spațiilor publice, al dialogului, al gândirii critice și, în cele din urmă, prin a decide împreună cum vrem să arate lumea.

Aceasta identifică mai multe motive pentru care educația este importantă și inseparabilă de orice proces de formare politică. În primul rând, educația distruge hegemonia^B prezentului, structurile actuale de dominație, arătând că au existat și alte moduri de a vedea lumea, iar felul în care vedem acum prezentul nu a fost întotdeauna cel standard. Educându-ne, învățând istorie, spre exemplu, vom afla că societățile nu au fost organizate întotdeauna după modelul capitalist, ne spune Cindy. Acest lucru este cu atât mai relevant încât astăzi – după celebra afirmație invocată de Mark Fisher – devine imposibil să imaginăm o lume dincolo de capitalism. Sfârșitul lumii este mai ușor de imaginat decât schimbarea lumii. În acest context, credem că este necesar să recuperăm puterea radicală a imaginației – despre care am scris mai multe la secțiunea Unelte – și să studiem istoria pentru a putea extrage din ea semințele necesare creării unor viitoruri posibile.

^B **Hegemonia** desemnează o formă de conducere politică și socială exercitată de o clasă dominantă sau de grupurile care îi servesc interesele, bazată nu doar pe forță sau coerciție, ci și pe capacitatea de a obține consimțământul majorității. Ea constă în procesul prin care o anumită versiune a realității este prezentată ca fiind firească, inevitabilă și singura posibilă pentru marea masă a populației. Hegemonia se construiește prin modelarea simțului comun, transformând interesele și valorile unei elite în certitudini și narațiuni acceptate fără o examinare critică de către oamenii obișnuiți. În acest sens, ea reprezintă un teren permanent de luptă ideologică, care trebuie reprodus și întreținut continuu prin cultură, educație, mass-media și instituții sociale. Această dominație devine însă vulnerabilă în perioade de criză economică, război sau dezastre sociale, când contradicția dintre discursul dominant și experiența concretă a oamenilor devine prea evidentă pentru a mai putea fi ignorată. Hegemonia desemnează astfel capacitatea unei forțe sociale de a defini ceea ce este considerat „normal”, „evident” sau „natural”, influențând limitele a ceea ce oamenii pot imagina, accepta sau contesta. Totodată, termenul poate desemna și poziția de influență culturală și intelectuală dominantă pe care anumite idei o exercită în interiorul unui grup, unei mișcări sau al unei societăți întregi.

Acest lucru îl exprimă și autoarea, afirmând că învățând putem să descoperim „posibilități trecute, prezente și viitoare”. Aceasta se întrebă ce putem învăța din modurile de organizare din trecut – chiar dacă au avut unele defecte, chiar dacă azi le putem critica – pentru a putea implementa în viitor.

În acest număr vorbim mult despre forme ale cunoașterii, modalități de transmitere și creare a acesteia, istorii ale sale. Am încercat să precizăm – ori de câte ori am avut ocazia – cum înțelegem noi cunoașterea, așa că reiterăm și aici această poziție, pentru a fi clari încă de la început. Pentru noi, cunoașterea nu este un produs finit al unei minți „luminate”, ci reprezintă, înainte de orice, un proces colectiv de învățare continuă. Iar aceasta nu ia întotdeauna o formă teoretică. De multe ori, cunoașterea are loc în conversații *random* cu prieteni, admirând măiestria unei pânze de păianjen, privind în depărtare către detaliile din orizont, ascultând străini vorbind pe stradă în jurul nostru. Tot timpul putem învăța atât de multe despre lumea din jurul nostru, despre ființele cu care împărțim această lume, despre noi înșine.

În plus, cunoașterea este strâns legată de spațiul în care apare, de cine și cum o construiește. Într-unul din cele mai puternice și îndrăgite poeme din ultimii ani, Noor Hindi^C scria:

Colonizatorii scriu despre flori.

*Eu îți vorbesc despre copii care aruncă cu pietre în tancurile israeliene
cu câteva secunde înainte de a deveni margarete.*

Mi-aș dori să fiu ca acei poeți cărora le pasă de lună.



Deși la prima lectură pare că face referire la o percepție diferită asupra rolului literaturii, deconstruind paradigma romantică, textul este și un manifest anticolonial. În lumea actuală, cunoașterea nu poate fi separată de capitalism sau colonialism. Acestea sunt impregnate în fiecare aspect al vieții noastre și necesită o muncă enormă de deconstruire. Este important să fim conștienți de acest lucru pentru a ne da seama că nu există cunoaștere produsă „în abstract”, care să nu poarte urmele unei ideologii. Nu există cunoaștere neutră – aceasta este politică și ține de noi să recunoaștem mecanismele de dominație pe care încearcă să le perpetueze. Dar și să redescoperim forme și moduri de cunoaștere care depășesc individualismul, gratificarea imediată sau rigiditatea unor sisteme și instituții.

În acest sens, am încercat prin acest număr să conturăm cum ar putea arăta o pedagogie libertară, făcând apel la exemple istorice, paradigme ce ne pot ghida în acest proces sau uneltele pe care le avem la dispoziție.

A fost o plăcere să scriem acest număr al *Tendințe*. Faptul că am trecut prin cele mai de bază lucruri ne-a făcut să ne dăm seama că spiritul antiautoritar poate fi găsit chiar și în cele mai simple lucruri, mai ales atunci când aceste „normalități” sunt sub pericolul de a deveni parte din trecut. Noile moduri de informație, bazată foarte mult pe inteligențe artificiale, *reach* și *engagement*, nu fac decât să sisteze acele lucruri care ar fi mai mult decât importante pentru ființele umane, lăsând în urmă doar informații și știri alarmante, care aprind anxietățile și ard încrederea dintre noi.

De altfel, abia cu acest al doilea număr am început să simțim și noi că, în sfârșit, am ajuns undeva. Scriind, ne-am trezit în fața a ceva mai mare decât simple cuvinte, istorisiri și unelte: ne-am trezit în fața unei întregi filozofii a „bunului simț”. Ni s-a dovedit că pedagogia și starea permanentă de învățare, sunt, de fapt, motorul prim al practicilor anarhiste și antiautoritare în general. Că, chiar dacă am citit zeci de cărți și sute de broșuri, actul punerii în aplicare permite crearea lumilor la care visăm, crearea unui „simț comun” eliberator. Doar acțiunea, praxisul și eterna întoarcere la cele puse în fapt crează sistemul complex al unor roți mecanice care nu vor înceta a produce mișcare înspre teorie și praxis nou; înspre noi realități palpabile.

Pentru **Antonio Gramsci**^P, „simțul comun” (ita.: *senso comune*) nu reprezintă înțelepciunea pură, ci un „agregat haotic de concepții disparate”. Spre deosebire de conotația pozitivă din limba engleză (*common sense*), acesta este un sediment de credințe contradictorii și certitudini „de la sine înțelese”. Acestea structurează viziunea asupra lumii, adesea fără a examina interesele cui servesc. Simțul comun este instinctiv conservator și „neofob”¹, funcționând ca un



^C **Noor Hindi** este o poetă palestiniană-americană. Aceasta a debutat în 2022 cu volumul de poezie *Dear God. Dear Bones. Dear Yellow* la editura Haymarket Books. Este co-editoare a antologiei *Heaven Looks Like Us: Palestinian Poetry* (Haymarket Books, 2025) și una dintre cele mai puternice voci ale poeziei contemporane.

^D **Antonio Gramsci** (1891–1937) a fost un filozof marxist, jurnalist și politician italian, cofondator al Partidului Comunist Italian. Este cunoscut pentru teoria „hegemoniei culturale”, potrivit căreia clasele dominante își mențin puterea nu doar prin forță economică și politică, ci și prin controlul ideilor, educației și culturii. Închis de regimul fascist al lui Benito Mussolini, Gramsci a scris *Caietele din închisoare*, lucrări care au influențat sociologia, teoria politică, studiile culturale și gândirea critică modernă. A susținut rolul intelectualilor și al organizării populare în transformarea societății.

1. Adică: căreia îi este frică de nou.

6 câmp de luptă unde se câștigă sau se pierde hegemonia prin transformarea unei anumite versiuni a realității în ceva „evident”.

Tendințe #2/2026

Totuși, Gramsci identifică în cadrul acestui amestec confuz „bunul simț” (ita.: *buon senso*). Acesta este nucleul de conștiință critică, o cunoaștere experimentală și lucidă care poate

identifica cauzele reale ale suferinței fără mistificări metafizice. Existența acestui „bun simț” este o presupuziție politică vitală; fără el, nu ar exista un punct de sprijin pentru transformarea socială.

Misiunea unei politici autentice este să descopere această sămânță de bun simț și să construiască, prin dialog, un nou simț



comun, coerent și eliberator. Am putea spune că eșecul stângii contemporane rezidă adesea în ignorarea simțului comun actual, permițând dreptei să captureze furia populară și să redirecționeze intuițiile valide către narațiuni care servesc tot interesele dominante. Iată unul din motivele pentru care sperăm că acest număr

al revistei *Tendințe* să fie de ajutor: doar practicând pedagogii eliberatorii cu noi înșine și cu cei din jurul nostru putem schimba acest simț comun într-un simț cu adevărat bun nu doar unui grup select, ci pentru toată lumea.

R.P. și C.D.G.



PARADIGME

^A **Thomas Samuel Kuhn** (1922–1996) a fost un epistemolog și filozof al științei.

^B **Acțiunea directă** este o practică politică fundamentală pentru anarhiști și anarho-sindicaliști, prin care clasele oprimate acționează colectiv ca propriii protagoniști ai luptei, fără intermediari precum politicienii, partidele sau birocratiile. Ea urmărește rezolvarea conflictelor și obținerea victoriilor prin forța organizată a maselor, în afara și împotriva instituțiilor statului și ale sistemului capitalist. Conceptul, formulat de anarho-sindicalistul Émile Pouget, exprimă atât conflictul de clasă, cât și conștiința celor oprimați ca producători ai societății. Pentru libertari, **a.d.** leagă mijloacele de scopul unei societăți bazate pe autogestiune și libertate, fiind considerată o „gimnastică revoluționară” necesară dezvoltării capacității colective de autoorganizare. De aceea, accentul cade pe caracterul său colectiv, de masă și de clasă, nu pe acțiuni individuale sau pur simbolice.

^C **Autogestiunea** este un principiu și o metodă de organizare socială prin care oamenii controlează direct și democratic propriile vieți, locuri de muncă și comunități. Ea presupune ca toți cei afectați de o decizie să participe la luarea acesteia, proporțional cu impactul pe care îl are asupra lor, înlocuind ierarhia și autoritatea centralizată cu adunări populare, consilii de lucrători și forme asociative locale. Pentru libertari și anarhiști, **a.** este atât scopul, cât și practica esențială a luptei anticapitaliste, opusă modelelor ierarhice de socialism. Ea se aplică în sfera economică, politică și socială: în economie, presupune controlul direct al muncitorilor asupra producției și distribuției pentru a preveni apariția unei noi clase manageriale; în plan politic și comunitar, permite claselor oprimate să își formuleze și gestioneze propriile revendicări prin mecanisme democratice directe. Totuși, anarhiștii subliniază că simpla **a.** a mijloacelor de producție nu garantează automat un caracter socialist sau emancipator. De aceea, **a.** trebuie legată de un conținut revoluționar mai larg, orientat spre transformarea completă a societății, socializare, solidaritate colectivă și eliminarea exploatării și dominației.

Ce este o paradigmă? În cel mai simplu mod de a spune este un „exemplu, model, pildă, învățătură”. Mai în detaliu spus, **o paradigmă reprezintă un cadru fundamental de idei, presupuneri și valori prin care lumea este înțeleasă și interpretată.** În domeniul științific, de exemplu, termenul este asociat cu lucrările lui Thomas Kuhn^A, care descrie modul în care progresele cumulative în diverse câmpuri pot duce la o „schimbare de paradigmă”, precum trecerea de la fizica lui Newton la cea a lui Einstein. Aceasta nu este o simplă schimbare izolată, ci o convergență de dezvoltări matematice, fizice și astronomice care se influențează reciproc.

Acest concept poate fi extins la nivelul structurilor sociale. Putem, deci, vorbi și despre o „paradigmă autoritară” care domină civilizația modernă de mii de ani. Această paradigmă este definită prin ierarhie și dominare, fiind susținută de instituții care modelează structurile psihice ale indivizilor pentru comandă sau supunere. În acest sens, statul și capitalismul nu sunt doar entități birocratice, ci părți ale unei mentalități induse care face ca inegalitatea să pară naturală și inevitabilă.

În același timp, în economie avem o „paradigmă centrală” a modelului competitiv, care prioritizează creșterea cantitativă și profitul în detrimentul nevoilor umane calitative. Acest model funcționează ca o ideologie care justifică statu quo-ul, tratând legile economice ca fiind rigide și inevitabile, aproape ca pe o formă de religie seculară.

O schimbare de paradigmă socială reală ar presupune tranziția către instituții non-ierarhice. Aceasta necesită o transformare profundă a conștiinței populare, realizată prin acțiune directă^B și autogestionare^C. Prin participarea activă la deciziile care îi afectează, oamenii învață că ordinea socială nu este sacră, ci maleabilă, transformând astfel nu doar societatea, ci și propria lor psihologie. Doar prin această luptă împotriva autorității se poate pregăti

fundamentul psihologic pentru un nou mod de existență, bazat pe solidaritate și libertate. Sperăm ca prin cele ce urmează să putem creiona câteva astfel de noi paradigme, atât de necesare în luptele noastre de zi cu zi.



„Iubirea de viață” ca motor prim

Să iubim viața, așa imperfecti cum suntem

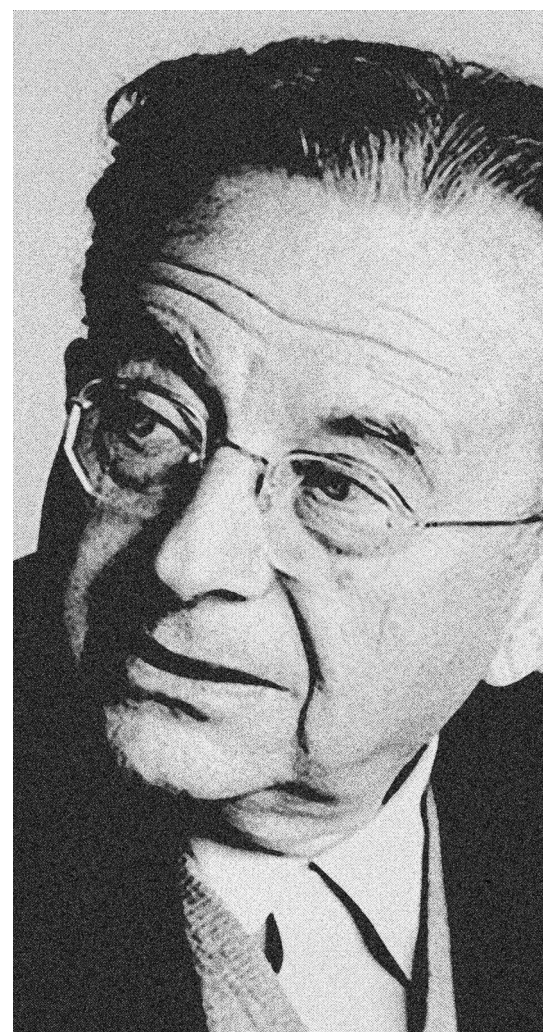
Biofilia, conform psihanalistului **Erich Fromm**^D, reprezintă în esență „iubirea de viață” și constituie nucleul eticii sale umaniste. Acest concept este definit ca opusul necrofiliei (iubirea de moarte) și descrie o orientare psihologică axată pe conservarea, afirmarea și celebrarea proceselor vitale.

O persoană biofilă este caracterizată prin atracția față de creștere și dezvoltare în toate sferile existenței. Aceasta preferă să construiască mai degrabă decât să conserve posesii și este **capabilă de uimire**, alegând aventura viului în detrimentul securității stagnante. Fromm susținea că o atitudine productivă, creativă și grijulie față de viață este fundamentală pentru sănătatea mentală și supraviețuirea speciei umane.

În viziunea sa, biofilia se manifestă prin activitate spontană, unde individul acționează ca un „centru activ” al propriei experiențe, evitând starea de pasivitate. Elementele vitale ale acestei orientări sunt **speranța** — definită ca o dorință activă ce energizează acțiunile — și **bucuria** — expresia puterii creative a vieții. Deoarece oamenii au potențial atât pentru bine, cât și pentru rău, biofilia reprezintă „soluția progresivă” prin care omul își găsește armonia și dezvoltarea optimă.

Deci, nu putem fi doar biofilii sau doar necrofili. Nefiind ființe perfecte, tindem mai degrabă să ne creăm și să ne dezvoltăm în societatea și cultura în care ne-am născut și crescut. Dacă acestea sunt mai degrabă orientate spre biofilie, potențialul nostru pentru rău nu va deveni cu adevărat o „problemă”, deoarece nu va exista un „normal” față de care să fim catalogați sau spre care să tindem. Într-o lume orientată înspre viață, imperfectiunea va fi noul normal (nu standardele de multe ori greu de atins ale unor corpuri și minți „normale”), iar oamenii vor crește într-un mediu în care vor putea să se descopere pe sine drept ceea ce sunt cu adevărat. Vor primi ajutorul și iubirea de care au nevoie și se vor dezvolta în a deveni indivizi pe cât mai bine integrați în comunităților din care fac parte. Atâta vreme cât nu vom căuta constant și conștient să facem rău altor ființe vii, totul e bine.

Dar, de multe ori ne lovim în grupurile și mișcările noastre de dorința multora dintre noi de a fi „puri”, de a fi „îngeri” („anarhiști perfecți care nu au rănit pe nimeni care să nu fi meritat”), cum spune Margaret Killjoy în eseul ei, „Each of Us Imperfect Comrades”. Ne



^D **Erich Fromm** (1900-1980) a fost un psihanalist, sociolog și filozof umanist, cunoscut pentru analiza relației dintre libertate, iubire și societate. A combinat psihanaliza freudiană cu idei marxiste și existențialiste. În lucrări precum *Arta de a iubi* (apărută la noi la Editura Trei), a susținut că iubirea autentică necesită maturitate, responsabilitate și autocunoaștere profundă.

lovim de gesturi și atitudini care susțin un **radicalism rigid**, în cuvintele lui Nick Montgomery și Carla Bergman. Aceștia se întrebă cum tocmai spațiile așa-zis radicale ajung de cele mai multe ori să promoveze o cultură a suspiciunii, neîncrederii, criticii și anxietății constante, unde radicalismul este transformat într-un ideal de neatins.

Iar Killjoy, la rândul său, ne recomandă să acceptăm faptul că suntem imperfecti și că e momentul să ne asumăm încercarea de a construi o societate mai bună cu un grup tot mai mic de astfel de „îngeri”, și că vom putea avea o armată de „ratați” (sau, în termeni mai clasici, „refractari” – cei ce-și iau lumea-n cap, bătând toate drumurile vieții pentru a nu fi „înregimentați” în „normalitate”). Nereușind să atingem fel și fel de standarde de perfecțiune, grupul nostru perfect se va micșora.

Stânga a petrecut decenii întregi analizând fiecare aspect al modului în care funcționează puterea (ceea ce este un demers bun și valoros), dar asta ne-a făcut mai bine echipați să identificăm defecte decât virtuți. Știm exact cum să ne dărâmăm unii pe alții, pentru că știm exact cum fiecare lucru pe care îl facem contribuie la sistemele de opresiune. Nu petrecem destul timp analizând cum contribuim fiecare dintre noi la eliberare. În ciuda tuturor vorbelor noastre despre solidaritate, nu ne petrecem suficient din timpul nostru construindu-ne unii pe alții, ridicându-ne unii pe alții. Stânga își transformă adepții în *gatekeeper*-i care țin oamenii pe dinafară, în loc să-i transforme în însoțitori care îi ajută să-și găsească locul.¹

Suntem imperfecti, după cum bine reiese din citatul de mai sus. Și suntem niște „ratați”. Dar dacă vom combina acest act ratat de a atinge anumite standarde și perfecțiuni (fie ele sociale sau ale mișcărilor socialiste din care facem parte) cu dorința noastră biofilă, deja avem bazele pe care putem crea lumea de mâine.

Libertatea

Erich Fromm definește libertatea ca pe un fenomen ambiguu, marcat de distincția între „libertatea de la” (negativă) și „libertatea de a” (pozitivă)². Procesul istoric de individuație a eliberat omul de reacțiile sale instinctive și de autoritățile externe, dar l-a lăsat izolat, anxios și neputincios. Această „libertate de la” reprezintă o povară greu de suportat, deoarece individul modern, deși independent, se simte nesemnificativ în fața forțelor sociale și economice gigantice.

Pentru a scăpa de singurătatea insuportabilă, omul recurge adesea la „mecanisme de evadare”, precum autoritarismul (căutarea puterii sau supunerea față de un lider), distructivitatea sau conformismul de automat – unde sinele individual este înlocuit de un „pseudo-sine” adaptat cerințelor sociale.

Adevărata împlinire rezidă în libertatea pozitivă, care constă în realizarea deplină a sinelui prin activitate spontană. Aceasta presupune o relaționare productivă cu lumea prin iubire și muncă creativă, permițând omului să fie unit cu ceilalți fără a-și sacrifica integritatea. În viziunea lui Fromm, libertatea nu este doar eliminarea barierelor externe, ci puterea activă a individului de a-și exprima potențialitățile intelectuale și emoționale, devenind centrul propriei existențe.

Prin urmare, ce contează este cum operăm cu anumite paradigme, concepte, unelte. Care ne sunt motivațiile reale, cele mai presus de orice egocentrism. Chiar dacă suntem ființe egoiste și uneori narcisice, de cele mai multe ori contează dacă reușim să conștientizăm aceste lucruri despre noi și să reorientăm aceste „defecte” înspre lumea din afara noastră. Chiar Fromm ne spune că trebuie să facem diferența între narcisismul

1. Margaret Killjoy, „Each of Us Imperfect Comrades”: <https://margaretkilljoy.substack.com/p/each-of-us-imperfect-comrades>
2. De altfel, noi am început să navigăm acest termen, cel de libertate, în textul despre putere din numărul anterior, în care am susținut că: „teoria și practica anarhistă despre putere urmăresc să lucreze nu doar împotriva dominației și a autorității opresive, dar și cu principiul libertății, însă nu ca mijloc, ci ca scop final. Să considerăm libertatea ca fiind un « dat », un mijloc, ar însemna să o percepem ca fiind o caracteristică naturală a individului, o idee de altfel criticată de Bakunin. Dimpotrivă, dacă libertatea este cucerită și construită social, atunci puterea nu poate doar pleca de la ea, ci trebuie să ajungă la ea.”

benign și cel malign — ambele exprimate de către acesta mai degrabă într-o manieră filozofică și socială, și nu ca diagnostic psihiatric oficial. În timp ce primul este un produs al evoluției umane (poate coexista cu empatia, persoana încă poate vedea realitatea relativ obiectiv, stima de sine depinde de ceva concret și verificabil, există capacitatea de autocritică), cel de-al doilea are mai degrabă o „orientare necrofilă” (grandiozitate extremă, lipsă profundă de empatie, tendință de dominare și control, agresivitate defensivă, deformarea realității pentru protejarea imaginii de sine).

Dacă e să fim pragmatici, tot ceea ce facem facem pentru noi, dar dacă în fiecare dintre calculele noastre luăm și principiul pe care Mihail Bakunin l-a spus în urmă cu peste 140 de ani, că

Libertatea mea este libertatea tuturor. Nu pot fi liber doar în idee dacă nu sunt liber în fapt. A fi liber în idee, dar nu și în fapt, înseamnă revoltă. A fi liber în fapt înseamnă ca libertatea și dreptul meu să își găsească confirmarea și legitimitatea în libertatea și drepturile întregii omeniri. Sunt liber doar atunci când toți oamenii sunt egali mei (în primul rând din punct de vedere economic).

atunci vom fi mai câștigați. Nu doar noi, dar și cei din jurul nostru.

Nick Montgomery și Carla Bergman analizează percepția actuală asupra libertății, care este una mai degrabă negativă și individualistă, ce a pierdut din vedere sensurile relaționale și pozitive ale acestui concept. Pentru aceștia, individul „liber” al capitalismului occidental reprezintă invenția unei societăți care a învățat de-a lungul timpului că libertatea obținută prin organizare colectivă este o amenințare pentru ordinea actuală. Cei doi propun o viziune a libertății care își găsește potențialul transformator tocmai în comunitate, în relațiile autentice de conexiune cu ceilalți, devenind astfel „o prelungire etică a ceea ce suntem capabili, a ceea ce putem să simțim și să facem împreună”. Libertatea nu este înțeleasă ca absența oricărei restricții sau ca lipsa controlului, ci

ca o capacitate de a ne modela activ relațiile pentru a lupta împreună.

Foarte multe tendințe socialiste și politice în general discută despre libertate. Și sunt la fel de multe moduri prin care această libertate poate fi insuflată oamenilor. Deoarece numărul de față este dedicat pedagogiilor libertare, dorim să descoperim împreună cum aceasta din urmă poate fi un motor al schimbării sociale.

De ce scopul unei pedagogii libertare este oferirea unor unelte prin care individul poate deveni autonom și cu o capacitate de raționalizare și critică independente? Iar acestea să fie parte dintr-o rețea de solidaritate și întrajutorare. Individul nu trebuie să fie dependent, ci interdependent. Iar toate acestea pot fi realizate prin practici antiautoritare și non-coercitive. Doar împreună putem face multe, în timp ce ne păstrăm autonomia. În vorbele Carolinei Voizian, dintr-un text despre pace și nonviolență:

A practica nonviolența e și un ideal, un orizont utopic – în care căutăm iar și iar moduri de a ne elibera agresiunea și pornirile distructive fără a ne distruge reciproc; ne recunoaștem, adică, interdependența. Corpul meu are nevoie de corpul tău, și al tău, și al tău, și de toată această infrastructură socială creată de alte corpuri pentru a supraviețui, pentru a crește, a înflori, a se actualiza. Chiar și atunci când nu mai vreau să văd un om niciodată, corpul meu e ținut în viață de o mulțime de oameni și alte ființe: cei care au lucrat pământul care îmi dă legumele, cei care îmi vând lucruri la magazin, cei care au construit case și șosele, cei care fac să am electricitate, internet, căldură în casă, cei care mi-au asamblat laptopul, telefonul, mobila, farfuriile, paharele. Pot să mă închid în casă cu lunile și să declar că m-am separat de oameni, însă non-separarea fundamentală e ce mă ține în viață, la modul cel mai pragmatic. Separarea este un mit.

Faptul că ne organizăm în societăți și ne distribuim părți de responsabilitate e modul în care ne ținem unele pe altele în viață – noi, aceste animale sociale la fel ca multe alte animale, noi, care folosim cuvântul „turmă” ca o înjurătură – biologic vorbind, să trăim în turmă e nevoia noastră primară. Da, faptul că societățile noastre



^E **Piotr Kropotkin** (1842–1921), cunoscut drept „prințul anarhist”, a fost un teoretician fundamental al anarhismului clasic. Originar din nobilimea rusă, a renunțat la privilegiu și avere pentru a se dedica cauzei revoluționare, făcând parte din „cercul Ceikovski” înainte de a se alătura Asociației Internaționale a Muncitorilor în 1872. Ca om de știință și geograf, a participat la expediții riguroase, experiență ce i-a permis să formuleze teoria întrajutorării, care vede sociabilitatea și cooperarea ca factori esențiali ai evoluției, contrazicând astfel darwinismul social. În lucrări precum *Cucerirea pâinii*, Kropotkin a promovat comunismul libertar, vizând o societate fără stat, bazată pe înțelegeri libere și distribuirea bunurilor după nevoi. Viața sa a fost marcată de arestări, exil și o integritate morală care i-a atras renumele de „sfânt” al anarhiei. El a definit anarhismul ca o metodologie științifică aplicată vieții sociale, rămânând o figură centrală a rezistenței antiautoritare până la moartea sa.

*sunt organizate nedrept și se exercită în ele o continuă dominație de către unele corpuri asupra altora e cealaltă fațetă, e inima problemei în care ne găsim.*³

Solidaritate și ajutor reciproc

Unele din cele mai importante concepte și practici libertare sunt solidaritatea și ajutorul reciproc — sau întrajutorarea. De altfel, acestea sunt exemplul cel mai bun prin care punem în acțiune ceea ce credem. Sunt prefigurarea întruchipată.

Solidaritatea reprezintă o valoare etică și politică fundamentală bazată pe unitatea dintre oameni, cooperare și responsabilitate reciprocă, născută din conștiința unei condiții umane comune și din experiența istorică a luptei împotriva opresiunii. Ea afirmă egalitatea fundamentală a demnității umane și susține că libertatea sau emanciparea individuală nu pot fi separate de cea colectivă. Ca principiu social și strategic, solidaritatea urmărește unificarea claselor și grupurilor oprimate în diversitatea lor (indiferent de naționalitate, etnie, gen sau sexualitate) prin promovarea non-violenței, egalității și colaborării active. Ea se opune relațiilor de dominare și fragmentării sociale care servesc intereselor claselor dominante, încurajând identificarea cu nevoile celor oprimați și folosirea dreptății și adevărului ca mijloace comune de transformare socială. În plan uman, solidaritatea presupune apropiere autentică, sprijin și ajutor mutual și capacitatea de a construi relații bazate pe iubire, muncă creativă⁴ și respect reciproc, fără pierderea autonomiei individuale. Conștientizarea vulnerabilității și suferinței comune devine astfel fundamentul unei legături sociale profunde și al unei acțiuni colective orientate spre libertate și bine comun.

Precum am văzut, unul din cele mai la îndemână moduri prin care ne putem exprima solidaritatea este ajutorul reciproc. Acesta este o temă și un concept central și recurent în organizările antiautoritare de la firul ierbii. Istoric vorbind, conceptul a devenit central anarhismului odată cu Piotr Kropotkin^E, fundamentele fiind prezentate extensiv în lucrarea sa, *Ajutor reciproc: un factor al evoluției*. Cartea explorează rolul cooperării și solidarității în natură și societate, argumentând că acestea sunt forțe evolutive la fel de puternice ca și competiția. În mișcarea anarhistă contemporană există adesea prejudecata că „inventarea” ajutorului reciproc se datorează lui Kropotkin. Merită subliniat că, deși acesta a conceptualizat termenul, practica în sine a existat dintotdeauna. Dar extinderea capitalismului și dominația colonialistă au invizibilizat acest mod de a fi în lume, pe măsură ce s-au dezvoltat sistemul muncii salariate și cel al proprietății private. Un exemplu în acest sens îl constituie filozofia Ubuntu (*eu sunt pentru*

3. Carolina Vozian, „Pentru pace, pentru o etică radicală a nonviolentei”. Sursa: <https://cutra.ro/pe-ntru-pace-pentru-o-etica-radicala-a-nonviolentei/>

4. În teoria marxistă, munca „productivă” este cea care generează surplus pentru clasa exploatatoare. Munca „neproductivă” sau creativă se opune acestei logici.



că noi suntem), care a influențat practicile de grijă reciprocă și întrajutorare ale comunităților străvechi africane, ducând și la crearea unei economii bazate pe principii cooperatiste.

Lucrarea lui Kropotkin a fost un răspuns la interpretările teoriei lui Darwin folosite pentru a justifica inegalitatea capitalistă. El a criticat ideea lui Thomas Henry Huxley despre „lupta pentru existență”, susținând că ajutorul reciproc este esențial pentru supraviețuirea și dezvoltarea speciilor. Inspirat de tradiția intelectuală rusă și de observațiile sale din Siberia, Kropotkin a arătat că atât animalele, cât și comunitățile umane supraviețuiesc prin cooperare și solidaritate.

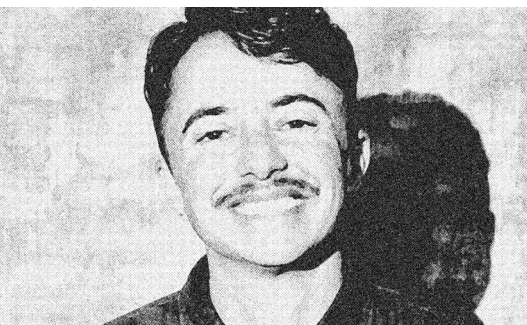
Kropotkin nu a negat rolul competiției în natură și societate, ci a argumentat că ajutorul reciproc este un factor la fel de important, adesea chiar mai important, pentru succesul evolutiv. El a evidențiat numeroase exemple de cooperare între animale, de la insecte sociale la mamifere, demonstrând că sociabilitatea conferă un avantaj în lupta pentru existență.

Studiind comunități tradiționale, bresle și cooperative, a evidențiat importanța organizării bazate pe sprijin reciproc. Cartea sa a influențat profund teoria anarhistă, oferind argumente pentru ideea unei societăți libere și egalitare construite pe cooperare, autogestiune și democrație directă. În *Mutual aid, the commons, and the abolition of capitalism*, ajutorul reciproc este redefinit ca fiind mai mult decât un simplu schimb de servicii. Nu este vorba despre datorii sau „a ține scorul”, ci despre relații în care oamenii oferă și primesc liber, fără a măsura valoarea exactă a contribuțiilor. Scopul este crearea unui bun comun în care nevoile tuturor pot fi satisfăcute fără logica pieței sau a trocului.

Dacă simpla reciprocitate ar presupune un schimb direct sau o datorie, autorul își pune următoarele întrebări: ***Este ajutorul reciproc doar troc deghizat? Sunt cei care beneficiază de ajutor reciproc îndatorați celor care îl oferă? Cum ar trebui să determinăm dacă ajutorul nostru este suficient de reciproc?***

În planul pe termen lung, scopul este construirea unei societăți în care oamenii sunt liberi să facă ceea ce își doresc și să împărtășească roadele activităților lor fără a se aștepta la compensații. Aceasta este o economie a darului, bazată pe redistribuirea bunurilor și serviciilor în funcție de nevoi și pe ideea că generozitatea produce alte acte de generozitate. Oamenii pot împărtăși liber ceea ce au, iar sprijinul oferit poate crea condițiile necesare pentru ca și alții să își îmbunătățească viața și să contribuie mai departe la binele comun.

Bunul comun nu reprezintă doar o colecție de resurse, ci rezultatul unor relații sociale cooperative, lipsite de penurii artificiale sau ierarhii de control. Pentru a construi astfel de relații, nu este suficientă simpla redistribuire a resurselor; este nevoie și de cultivarea inițiativei colective, a încrederii în valoarea împărțitului și a participării active la construirea unei vieți comune mai bune. Așa



^F **Dean Spade** este avocatx, scriitorx și activistx. De mai bine de două decenii se dedică luptei de eliberare queer și trans, pornind de la principiile justiției rasiale și economice. A scris trei cărți, *Normal Life*, *Administrative Violence*, *Critical Trans Politics*, and *the Limits of Law* (2011), *Mutual Aid: Building Solidarity During This Crisis (and the Next)* (2020) și *Love in a F*cked-Up World: How to Build Relationships, Hook Up, and Raise Hell Together* (2025).

^G **Anna Simone** este sociologă și cercetătoare italiană la Universitatea Roma Tre, specializată în sociologia dreptului, schimbare socială, studii de gen și critică a neoliberalismului. Lucrările sale analizează modul în care instituțiile, piața și politicile publice modelează viața femeilor și relațiile sociale contemporane.



^H **Federica Giardini** este o filosofă și profesoară italiană de filosofie politică la Universitatea Roma Tre. Cercetările sale se concentrează asupra feminismului, diferenței sexuale, fenomenologiei, ecologiei politice și relației dintre oameni și mediul înconjurător. Coordonează programe de studii de gen și contribuie activ la dezvoltarea gândirii feministe contemporane.

presupune și recâștigarea controlului colectiv asupra aspectelor vieții dominate de capitalism. Ajutorul reciproc reprezintă astfel un efort colectiv de a ne asigura unii altora nevoile de bază, conștienți că doar astfel ne putem sprijini. Sistemele în care trăim nu au făcut decât să perpetueze crizele sociale și economice, după cum scrie și Dean Spade^F în *Mutual Aid: Building Solidarity During This Crisis (and the Next)*. Autorx identifică trei elemente definitorii ale ajutorului reciproc: obiectivul de a acoperi nevoile de supraviețuire; capacitatea de mobilizare, creștere a solidarității și dezvoltarea mișcărilor sociale; caracterul participativ, format prin acțiune colectivă în detrimentul așteptării unui „salvator”. De altfel, unul din modurile cele mai concrete prin care s-a transmis ideea ajutorului reciproc a fost sloganul „solidaritate, nu caritate”.

În cele din urmă, ajutorul reciproc nu doar satisface nevoi materiale, ci transformă oamenii și comunitățile. Reprezintă o practică prin care sunt puse în aplicare valorile unei societăți viitoare bazate pe cooperare și solidaritate. Succesul nu ar trebui măsurat prin realizări individuale, ci prin înflorirea comunităților. În opoziție cu capitalismul, care îi izolează pe oameni și îi transformă în competitori, ajutorul reciproc creează legături durabile și de încredere, încurajând oamenii să își înțeleagă bunăstarea în termeni colectivi.

Pentru o nouă teorie a valorii

În *Reproduction as Paradigm*, Anna Simone^G și Federica Giardini^H propun **reproducerea ca paradigmă centrală** a timpurilor contemporane. Această abordare nu se referă strict la regenerarea biologică sau heterosexuală a speciei, ci cuprinde întregul ciclu de activități care generează și regenerează ființa umană pentru piață și pentru lumea socială. Autoarele consideră că feminismul oferă instrumentele necesare pentru o nouă economie politică, capabilă să articuleze materialitatea prezentului și să redefinească nevoile și dorințele umane.

Paradigma reproducerii se definește prin următoarele aspecte fundamentale: depășirea dihotomiilor moderne; identificarea **punctului orb** al capitalismului; o nouă teorie a valorii; interdependența ca bază a libertății și regimul administrativ-reproductiv.

Pentru scopul de față, dorim să ne centram mai mult pe ideea unei noi teorii a valorii. Autoarele argumentează că măsurarea valorii nu se mai limitează la prețuri sau salarii, ci implică tehnici de comunicare și ale sinelui care modelează percepția asupra valorii unei activități. Paradigma evidențiază diferența arbitrară dintre activitățile valorizate (cum este munca unui bucătar) și cele devalorizate (munca domestică sau precară), deși ambele presupun procese similare de reproducere.

De altfel, și David Graeber susține că trebuie să discutăm despre valoare. El propune o paradigmă în care valoarea reprezintă

importanța acțiunilor umane. Acesta observă o distincție fundamentală în sistemul capitalist între „valoare” la singular și „valori” la plural. Valoarea economică este văzută ca o abstracție cuantificabilă, realizată prin intermediul banilor, care permite ca unități de muncă diferite să fie tratate ca fiind identice. În contrast, „valorile” (familiale, religioase, politice sau artistice) aparțin domeniilor în care munca nu este transformată în marfă și unde calități precum frumusețea, integritatea sau devotamentul sunt considerate unice și incomensurabile.

Autorul reinterpretează teoria lui Marx, afirmând că valoarea nu este o teorie a prețurilor, ci una a importanței sociale. Din această perspectivă, valoarea unui produs sau a unei instituții este dată de proporția de energie creativă pe care o societate alege să o consume pentru a le produce și a le menține. Graeber subliniază că acțiunea umană este prin natura sa intenționată și imaginativă, iar valoarea reprezintă modul în care acțiunile unui individ devin semnificative prin recunoașterea și integrarea lor într-un întreg social mai larg.

O componentă centrală a acestei paradigme este ideea că scopul ultim al oricărui sistem social nu este producția de obiecte, ci „producția de ființe umane”. În timp ce capitalismul suferă de un fetișism care plasează lumea obiectelor deasupra relațiilor sociale, Graeber susține că viața este în realitate despre modul în care oamenii se modelează, se educă și se transformă unii pe alții. El concluzionează că bătălia politică supremă este controlul asupra aparatului de creare a persoanelor și a formelor de valoare rezultate din acest proces. În final, o societate liberă este aceea în care fiecare individ are puterea egală de a decide pentru sine ce anume face ca viața să merite trăită.

Revenind la textul lui Anna Simone și Federica Giardini, acestea ne spun că spre deosebire de neoliberalism, care promovează o libertate bazată pe indivizi independenți și competitivi, paradigma reproducerii subliniază că interdependența și relațiile sunt condițiile reale ale libertății. Astfel, este propusă trecerea de la dependența reciprocă la o solidaritate auto-determinată. De altfel, acest lucru ni se pare foarte important: că orice ideologie antiautoritară trebuie să se bazeze pe o astfel de solidaritate, în detrimentul unei constante dependențe bazate pe anumite ierarhii sociale și economice.

Putem spune, deci, că paradigma reproducerii funcționează ca un instrument de diagnosticare a societății, urmărind reapproprierea criteriilor de valorizare a vieții. Dar am putea vorbi despre educație sau pedagogie ca fiind o formă de reproducere? Este pedagogia o componentă esențială în cadrul acestei paradigme propuse de către Anna Simone și Federica Giardini? Putem să ne imaginăm munca aceasta ca având o reală valoare și importanță socială? Care sunt bazele istorice ale unei astfel de pedagogii libertare?

Munca manuală și munca intelectuală

În *Muncă intelectuală și muncă manuală* (1890)⁵, Piotr Kropotkin critică modul în care societatea modernă a fragmentat ființa umană, creând un „șanț” artificial între cel care gândește și cel care execută. Într-o narațiune a reîntregirii umane, acesta pledează pentru **educația integrală**, susținând că progresul real, atât științific, cât și social, depinde de unirea brațului cu mintea.

Kropotkin începe prin a ne aminti că marii savanți ai trecutului nu cunoșteau acest dispreț pentru munca fizică. Galileo își construia propriile telescoape, Newton învățase de mic

5. Prima traducere a textului a aparținut anarhiștilor Mina Neuwirth și Ștefan Ionescu, care au publicat-o în nr. 120 din 1912 al *Revista Ideei* a lui Panait Mușoiu. Câteva luni mai târziu, apare traducerea realizată de Lelia Pavlovici, care a fost publicată la una din editurile socialiste ale vremii. Această traducere a apărut în patru ediții, ultima în 1944. Numărul edițiilor demonstrează importanța acestui text în acea perioadă.



¹**Alexander Berkman** (1870-1936) a fost un teoretician și militant anarhist născut în 1870 în Imperiul Rus și stabilit ulterior în Statele Unite. A devenit cunoscut pentru tentativa de asasinare a industriașului Henry Clay Frick în 1892, în contextul conflictului muncitoresc numit Homestead Strike. A petrecut 14 ani în închisoare, experiență descrisă în cartea sa *Prison Memoirs of an Anarchist* (1912). A fost apropiat de anarhista Emma Goldman și a militat pentru drepturile muncitorilor și libertăți civile. După deportarea din SUA în 1919, a trăit în Europa, unde a continuat să scrie și să promoveze ideile anarhiste până la moartea sa în 1936.

să mânuiască uneltele, iar Leibniz era pasionat de inventarea mașinăriilor. Pentru aceștia, munca manuală nu era o barieră, ci un catalizator al cercetării abstracte. O idee similară exprimă și Alexander Berkman¹ într-un text publicat la 30 de ani distanță de cel al lui Kropotkin. Analizând condițiile necesare pregătirii revoluției, acesta afirmă că este nevoie de unitatea proletariatului, indiferent care ar fi acesta. Berkman aduce astfel în discuție „proletariatul intelectual”, termen menit să consolideze distanța față de „muncitorul clasic”. În realitate, astfel de distincții sunt unele artificiale, căci nicio muncă nu este una pur manuală sau intelectuală. Exemplul pe care îl dă Berkman este cel al unui tâmplar care trebuie constant să măsoare, să estimeze, să facă diverse sarcini care în mod normal țin mai degrabă de sfera „intelectuală”.

În schimb, sub pretextul diviziunii muncii, lumea contemporană lui Kropotkin a condamnat muncitorul la o monotonie care îi ucide spiritul inventiv. Un țesător care supraveghează un mecanism pe care nu îl înțelege sau un muncitor care face mii de noduri pe zi încetează să mai creeze. De cealaltă parte, oamenii de știință au ajuns să disprețuiască munca manuală, ridicând această aversiune la rang de teorie. Ei descoperă legile, iar alții trebuie să le aplice, însă Kropotkin demonstrează că, istoric, invenția mecanică a precedat adesea legea științifică; de exemplu, mașina cu aburi a transformat industria cu mult timp înainte ca savanții să formuleze legile termodinamicii.

El dă exemplul „sistemului din Moscova”, unde elevii studiau matematică și fizică avansată, dar lucrau și în ateliere pentru a învăța meșteșuguri. Astfel, ei reușeau să construiască singuri mașini și aparate precise, fără să-și neglijeze dezvoltarea intelectuală. Kropotkin critică școala tradițională pentru predarea abstractă a științelor și susține că învățarea practică — „prin ochi și mână, să ajungi la creier” — oferă o înțelegere mai profundă a realității decât simpla memorare.

Viziunea sa finală este una a **eliberării sociale**. Dacă fiecare om ar primi o astfel de educație și ar participa la producția necesară vieții, doar cinci ore de muncă manuală pe zi ar fi suficiente pentru a asigura confortul tuturor — estimează acesta. Restul timpului ar rămâne liber pentru artă, știință și cercetare, activități care ar deveni mult mai rodnice, deoarece ar fi cultivate din „pură înclinație”, nu din necesitate comercială. Dacă Kropotkin susținea în urmă cu peste 100 de ani că ar fi necesare doar cinci ore de muncă manuală pentru binele comunitar, oare astăzi, când tehnologia este atât de dezvoltată, de câte ore de muncă comunitară ar mai fi nevoie?

Unind munca manuală cu cea intelectuală, societatea ar scăpa de mizerie, de degradare și de acea „dualitate de conștiință” care paralizează astăzi „nobilele eforturi umane”, permițând fiecărui individ să trăiască o viață deplină, în armonie cu sine și cu ceilalți.

Bineînțeles că ne putem întreba în ce moduri resimțim astăzi critica lui Kropotkin la adresa separării muncii fizice de cea intelectuală.

La un nivel mult mai nișat, în subculturile de stânga, această discuție revine constant în debateri despre diferența dintre „intelectuali” și „activiști”. Dar credem că soluția lui Kropotkin este în continuare validă, iar încercarea depășirii acestor bariere poate să ne facă mult mai ușoară munca politică. Despre asta, mai multe informații în numărul 4, dar până atunci: cum ar fi dacă am combina, într-un mod mai structurat, rigoarea teoretică cu energia acțiunilor propriu-zise? Educația integrală ar putea astfel să pună sub semnul întrebării profesionalizarea rolului de „activist” sau a celui de „intelectual”, exprimând multitudinea muncilor pe care le facem constant, unele dintre cele (precum munca emoțională) negăsindu-și locul în această viziune binară asupra muncii.

Antonio Gramsci vorbește despre intelectualul organic ca agent social creat de fiecare grup social fundamental care îndeplinește o sarcină esențială în producția economică. Spre deosebire de intelectualii tradiționali, care se percep ca fiind independenți de clasele sociale, intelectualul organic oferă grupului său omogenitate și o conștiință clară a funcției sale în domeniile economic, social și politic. Acești agenți acționează ca „deputați” ai grupului dominant, ocupându-se de funcțiile subalterne, dar esențiale, ale guvernării politice și ale hegemoniei sociale.

Rolul lor central este elaborarea și răspândirea ideologiei organice, un sistem unificat de elemente ideologice care cimentează un bloc social prin obținerea consimțământului spontan al maselor. În contextul luptei pentru putere, intelectualii organici sunt instrumentali în desfășurarea „războiului de poziție”, acționând în sfera societății civile pentru a construi legitimitatea clasei pe care o reprezintă prin dialog și reformă moral-intelectuală. Gramsci a observat că proletariatul a depins adesea de intelectuali tradiționali asimilați, propunând ca soluție educația tehnică și umanistă a muncitorilor pentru ca aceștia să depășească stadiul de „specialiști”

și să devină „directori” capabili de conducere politică. Astfel, succesul unei clase în obținerea hegemoniei depinde de capacitatea sa de a-și elabora proprii intelectuali organici pentru a cuceri ideologic societatea.

Paradigma educației integrale

Educația integrală reprezintă un concept fundamental al pedagogiei anarhiste care propune fuziunea instruirii intelectuale cu cea manuală, fiind concepută ca un proiect politic și social menit să transforme structura societății.

Principalul teoretician al acestui concept, Piotr Kropotkin, a argumentat, precum am văzut în secțiunea anterioară, că educația integrală trebuie să elimine distincția „pernicioasă” dintre munca intelectuală și munca manuală, o separare specifică sistemului capitalist care creează bariere artificiale între clasa muncitoare și cea educată. Idealul urmărit, formulat inițial de Pierre Joseph Proudhon, este ca **fiecare individ să devină simultan un om de acțiune, un muncitor și un intelectual**, integrând aceste fațete pentru a obține o independență reală pe piața muncii.

Această paradigmă a avut o dimensiune politică și revoluționară marcantă, fiind adoptată inclusiv de Comuna din Paris în 1871⁶ ca instrument de pregătire a transformării sociale. Spre deosebire de educația vocațională tradițională, care adesea pregătește doar forță de muncă pentru fabrici, educația integrală urmărește să ofere individului o conștiință politică critică și autonomie reală. Metodologia pedagogică aplicată în școlile anarhiste, precum cele ale lui Paul Robin sau Francisco Ferrer (despre care veți putea citi mai multe în secțiunea dedicată Istoriei), se baza pe principiul „învățării prin practică”, unde instruirea intelectuală era complementară celei fizice.

Procesul de învățare pornea frecvent de la activitatea practică din ateliere, unde întrebările și problemele concrete îi stimulau pe elevi

6. Despre Comuna din Paris veți putea citi mai multe în numărul trei al revistei noastre.

să descopere și să înțeleagă principiile științifice și teoretice din spatele muncii lor. Această abordare a respins educația pur livrescă, considerând-o lipsită de utilitate pentru copiii clasei muncitoare dacă nu este conectată direct cu realitatea muncii. Dincolo de obiectivele politice, educația integrală a fost văzută ca un mijloc de a asigura bunăstarea prin diversificare, permițând individului să exploreze multiple talente și evitând monotonia unei singure ocupații pe parcursul întregii vieți. În final, acest model urmărește să trezească „instinctul social” și să cultive o formă etică de solidaritate în cadrul comunității, punând bazele unei societăți în care cunoașterea și munca nu mai sunt instrumente de dominație, ci de emancipare colectivă.

De altfel, educația integrală a fost un subiect dezbătut și în cercurile și publicațiile anarhiste și libertare din România anilor 1890-1910. Ziare precum *Revista Ideei* sau *Vremuri noi* conțineau traduceri și articole originale pe subiectul educației integrale promovate de către Kropotkin. În plus, „dirigitorul” *Revistei Ideei*, Panait Mușoiu, scrisese împreună cu Panait Zosîn textul „Școala liberă” în 1897, despre care veți putea afla mai multe în capitoul „Reflecții anarhiste despre educație – un scurt istoric” din secțiunea dedicată Istoriei.

Paradigma educației populare

Termenul **educație populară** este adesea asociat cu figura lui Paulo Freire și cu modelul pedagogiei eliberatoare pus în practică de acesta în anii 1970 în Brazilia și extins apoi în restul Americii Latine și Centrale în anii 1980, dar conceptul cuprinde, de fapt, mai multe sensuri.

Antropologul și educatorul popular brazilian Carlos Rodrigues Brandão definește trei dintre acestea. O primă definiție vine din sfera antropologică, făcând referire la „procesul de reproducere a cunoștințelor comunităților

populare”, altfel zis, la cunoașterea și înțelegerea populară. Un alt sens al termenului se referă la extinderea accesului la educație către „popor”, la alfabetizarea oamenilor care nu au avut posibilitatea de a își începe sau continua studiile. Aici se înscriu, spre exemplu, inițiativele filantropice sau paternaliste, precum cele întreprinse de bisericile protestante și catolice pentru alfabetizarea copiilor săraci din Europa sau a indigenilor din colonii.

Cel de-al treilea sens este cel care ne interesează și se pliază cel mai mult pe modul în care înțelegem și noi educația populară, ca pe un proces eliberator, adoptat de mișcări sociale din America Latină pentru care lipsa accesului la educație reprezintă o formă de injustiție socială cauzată de capitalism. Brandão subliniază caracterul transformator al acestei perspective care încorporează interesele și nevoile **claselor populare, văzute drept subiecți ai propriei emancipări**.

Despre dificultatea definirii acestui concept discută și Francisco Vio Grossi. Acesta susține că educația populară nu reprezintă o metodologie sau o teorie unitară, ci mai degrabă o practică de schimbare socială la nivel popular. Ea nu este doar educația poporului, ci oferă un model alternativ care, alături de alte activități, poate duce la transformarea societății. Scopul educației populare este dezvoltarea conștiinței politice a celor oprimați, pentru a se putea mobiliza și a face parte din organizații revoluționare. În acest proces, rolul educatorului⁷ este asemănător cu cel al unui facilitator, iar instruirea propriu-zisă este mereu legată de realitatea concretă. Este accentuat și **caracterul prefigurativ** al educației populare – chiar dacă nu în acești termeni – prin menționarea „germenilor societății viitoare” pe care îi conține un astfel de proces.

Un program de educație populară are, conform lui Rick Arnold și Bev Burke, următoarele caracteristici:

7. Deși în limba română termenul „educator” este aplicat mai degrabă persoanelor care predau la grădinițe, îl folosim, în acest context, pentru a-l diferenția față de „profesor” și „pedagog”.

- * pornește de la experiența concretă a elevilor;
- * nu există ierarhii între profesori și studenți, ci toată lumea predă și toate lumea învață;
- * presupune un nivel ridicat de participare;
- * nu rămâne la un nivel abstract, intelectual, ci conduce la acțiuni necesare schimbării sociale;
- * e un efort colectiv, care se bazează pe capacitatea grupului de a rezolva o problemă și nu pe soluții propuse individual;
- * presupune crearea unei noi cunoașteri și nu transmiterea acesteia;
- * este un proces în continuă desfășurare, care poate avea loc oriunde, oricând și pentru orice vârstă;
- * este distractiv.

Pentru a putea să ne imaginăm cum ar arăta mai concret un program de educație populară, vom da exemplul Școlii Libere din Constitución, create în 2008 la sediul Federației Libertare Argentinienne (FLA) în Buenos Aires, după un an de dezbateri pedagogice. Organizatorii acestei școli se descriu astfel: „Suntem un liceu popular⁸ destinat tinerilor și adulților (cu vârsta peste 16 ani), complet autogestionat, care nu primește subvenții sau finanțări de niciun fel”⁹.

La Școala Liberă din Constitución cursurile se petrec spre seară (pentru că mulți elevi lucrează), timp de trei ani, iar profesorii nu au salarii și se schimbă constant. Pentru a putea oferi diplome la finalul anilor de studiu, au fost înaintate demersuri pentru ca școala să includă curriculumul „oficial” de învățământ, adaptat nevoilor locale. Pe lângă materiile „tradiționale” – precum științele naturale sau cele umaniste – în planul de studiu al școlii a fost introdus și un domeniu al formării profesionale, care cuprinde cursuri precum: introducere în studiul realității sociale, probleme actuale, tehnici de muncă intelectuală. Toate

acestea se desfășoară timp de două ore pe săptămână, în primul an de studiu. În al doilea an, elevii studiază, în același ritm, subiectele: fundamentele educației, istoria culturii, politici sociale, pentru ca în al treilea an să se ocupe de materiile: dezvoltarea comunităților, relații de muncă, metodologia cercetării.

Scopul este formarea integrală a elevilor, prin îmbinarea educației artistice cu cea intelectuală și tehnologică, după principiile autogestivității și cooperării. În vederea dezvoltării profesionale, au fost introduse și atelierele de artă și meserii, iar fiecare elev poate alege să participe la unul sau mai multe astfel de ateliere pe parcursul anului de studiu. Printre temele atelierelor se numără: desen și serigrafie, audiovizual și cinematografie, teatru, jurnalism, gastronomie, tango, muzică, electricitate. Este important de menționat și că elevii pot experimenta cu alegerea atelierelor și dacă după un timp își dau seama că nu le place ce și-au ales inițial, se pot muta la alt atelier.

Probabil conceptul acestui tip de școală poate fi explicat cel mai bine de către elevii înșiși. F., spre exemplu, vorbește despre experiența sa astfel:

Când am ajuns la ELC nu înțelegeam cum funcționează, voiam exigență, voiam să mi se dea note, voiam examene, simțeam că am părăsit școala din cauza problemelor din viața mea și voiam să recuperez timpul pierdut. Nu înțelegeam nici de ce trebuia să facem curat în școală. Acum îmi dau seama că eu veneam dinspre individualism, dinspre modelul competiției și nu puteam să înțeleg că profesorii explică atât de mult timp pentru ca toți să putem înțelege ceva.

Întrebată ce a învățat în cadrul acestei școli, S. răspunde:

Școala mi-a dat multă putere pentru a lupta și a crește, pentru a-mi oferi încredere. (...) Nu vreau să exagerez, dar pentru mine acest liceu a însemnat să pot să îmi dau jos un vâl de pe ochi, să pot să citesc un ziar, să văd o știre sau să ascult oamenii vorbind despre politică și să înțeleg ce zic.

8. Termenul original este *bachillerato popular*, care descrie un model de organizare politico-pedagogică antiautoritară răspândită în Argentina de la sfârșitul anilor 1990.

9. <https://escuelalibredeconstitucion.wordpress.com/acerca-de/>.

(...) *A fost o schimbare majoră în viața mea, m-a făcut să fiu persoana care sunt astăzi (...)*

Citind aceste răspunsuri plin de încredere și speranță, nu putem să nu ne dorim să existe cât mai multe astfel de școli. Pentru că educația populară a apărut și s-a dezvoltat în America Latină, fiind strâns legată de condițiile socio-economice și politice de acolo, merită să ne întrebăm cum ar arăta, în context local, o astfel de practică. De ce avem nevoie pentru a propune o teorie a educației populare sau a aplica ce știm că a funcționat în acest spațiu? Ce ne împiedică să punem bazele unei astfel de metodologii? La aceste întrebări vom încerca să răspundem și în secțiunea Unelte, unde vom prezenta câteva instrumente care pot facilita procese pedagogice mai restrânse sau mai largi, ce ar putea fi utilizate pentru formarea unei școli populare.

Paradigma pedagogiei anarhiste

În *El paradigma anarquista de la educación*, Silvio Gallo definește paradigma anarhistă a educației nu ca pe o doctrină închisă, ci ca pe un principiu generator alimentat de negarea oricărei autorități și de afirmarea libertății.

Această paradigmă se sprijină pe patru fundamente teoretice și de acțiune:

1. Autonomia individuală. În viziunea anarhistă, individul este considerat celula fundamentală a oricărei asociații sau grup. Relația dintre individ și societate este una dialectică: omul, ca persoană, poate exista doar în cadrul unui grup social, însă societatea există doar ca o grupare de indivizi care își construiesc și își mențin autonomia. Astfel, acțiunea anarhistă este esențialmente socială, dar construită de și pentru fiecare individ în parte.

2. Autogestiunea socială. Ca o consecință a libertății individuale, această paradigmă se opune oricărei forme de putere instituționalizată, autoritate sau ierarhie. Anarhiștii propun o democrație participativă în locul celei reprezentative, susținând că gestionarea societății

trebuie să fie directă, permițând fiecărei persoane să participe activ la stabilirea destinului comunității sale.

3. Internaționalismul. Deoarece statele-națiuni sunt văzute ca expresii ale dominării și exploatării capitaliste, anarhiștii consideră că lupta pentru emancipare nu poate fi limitată la granițe geografice. Aceștia susțin un internaționalism al revoluției, considerând că o transformare socială reală are sens doar dacă este asumată la nivel global.

4. Acțiunea directă. Această tactică presupune că masele trebuie să își construiască singure revoluția, procesul fiind opera lor proprie. În context pedagogic, acțiunea directă se manifestă prin activități de propagandă și educație (formală sau informală) menite să trezească în indivizi conștiința contradicțiilor sociale și dorința de transformare a realității.

Autorul critică dur sistemul de învățământ de stat, considerându-l un instrument capitalist creat pentru a transforma supușii în cetățeni utili ordinii stabilite și pentru a reproduce exploatarea sub masca unei false neutralități. În replică, pedagogia libertară își asumă un caracter sociopolitic transformator, având scopul de a forma indivizi „neajustați” la tiparele sistemului actual, pregătiți să construiască o societate nouă. Metodologic, se face o distincție clară între *educația prin libertate* și *educația pentru libertate*, autorul susținând că libertatea este un scop ce trebuie cucerit social, nu un punct de plecare.

Astfel, procesul pedagogic pornește de la principiul autorității, legitim în prima copilărie, dar urmărește deconstrucția treptată a acestei autorități pe măsură ce individul se dezvoltă, facilitând o libertate ascendentă. Din perspectiva autogestiunii, educația revoluționară trebuie să se desfășoare în afara contextului statal, fiind gestionată direct de comunitate conform propriilor dorințe. În lumea contemporană, această paradigmă este văzută ca o pedagogie a confruntării care caută puncte de ruptură în „elasticitatea” capitalismului. În final, dezvoltarea tehnologiilor informatice deschide

două căi opuse: un totalitarism absolut prin controlul informației sau realizarea unei democrații directe planetare, educația având rolul crucial de a susține conștientizarea necesară pentru a doua opțiune.



Prefigurare, utopie, experimentare

În numărul anterior am scris o definiție a prefigurării, pe care am dori să o dezvoltăm în cele ce urmează.

Conform lui **Ruth Kinna**^J, prefigurarea reprezintă principiul central al anarhismului contemporan prin care mijloacele folosite în acțiune trebuie să prefigureze sau să întruchipeze scopurile urmărite, eliminând astfel distincția tradițională dintre acestea. Această abordare politică respinge instrumentalismul și consecvențialismul, refuzând ideea că succesul unei strategii este determinat doar de eficiența atingerii unor obiective sau că un viitor ideal ar putea justifica utilizarea unor mijloace opresive ori autoritare în prezent. În esență, politica prefigurativă **îndeamnă indivizii să participe în prezent în modalitățile în care ar dori să o facă într-un viitor eliberat**, aliniind valorile etice cu practicile cotidiene și comportamentele de zi cu zi.

Conceptul este strâns legat de efortul de a crea instituțiile noi societăți în interiorul structurii celei vechi, transformând experimentele sociale actuale (cum ar fi adunările generale democratice, luarea deciziilor prin consens sau rețelele de ajutor reciproc) în modele ale unei lumi mai blânde. Din această perspectivă, prefigurarea nu este privită ca un plan rigid sau un proiect fix pentru viitor, ci mai degrabă ca un **impuls utopic al prezentului care se bazează pe acțiune directă, creativitate și experimentare continuă**. Ea funcționează ca o mediere între aspirațiile revoluționare și realitatea imediată, injectând mijloacele de luptă cu posibilitățile scopului final și înlocuind certitudinea istorică a determinismului cu o speranță socială activă.

În *Wither Anarchism?*, Kristian Williams susține că prefigurarea

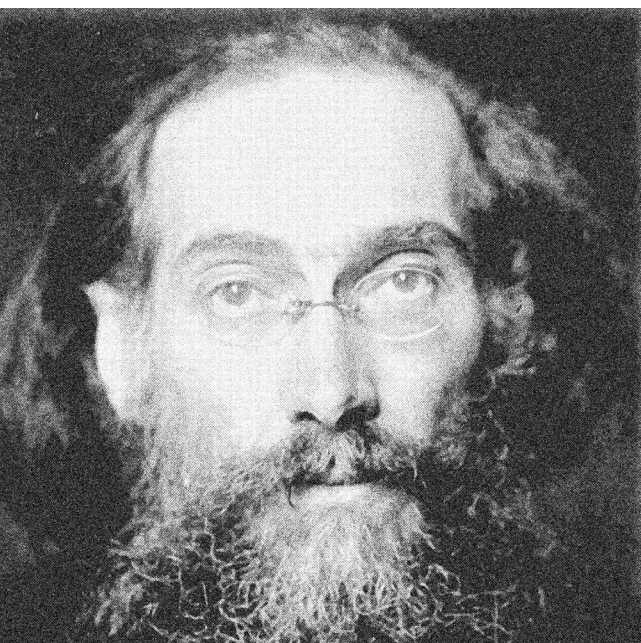
a existat dintotdeauna sub trei forme: 1 – ideea că organizațiile noastre revoluționare vor oferi ulterior mijloacele de coordonare și administrare a societății; 2 – contra-instituții precum școli anarhiste, librării, cooperative și comunități utopice, menite să înlocuiască instituțiile guvernamentale, clericale și comerciale; și 3 – practici de stil de viață, precum iubirea liberă și vegetarianismul, care modelau relații egalitare și noi moduri de existență eliberate. Aceste interpretări diferite ale „prefigurării” au primit grade diferite de accentuare în diverse perioade istorice.

Williams susține că este important ca toate aceste trei forme să existe în același timp, având mare grijă la echilibrul dintre coordonarea viitoare, contra-instituții și stilul de viață. **Echilibrul este vital pentru a evita „eroarea prefigurativă”. Fără aceasta, mișcarea riscă să devină insulară și moralistă, concentrându-se excesiv pe detaliile alegerilor individuale în detrimentul organizării colective.** Un dezechilibru favorizează un purism dogmatic și teste de puritate care ignoră barierele structurale reale ale puterii. În absența unei viziuni politice



^J **Ruth Kinna** (1961-) este o teoreticiană politică și profesoară britanică, cunoscută pentru cercetările sale despre anarhism, gândirea libertară și istoria ideilor radicale. Predă la Loughborough University și a publicat lucrări importante despre Piotr Kropotkin, etica anarhistă, ajutorul reciproc și tradițiile socialiste libertare contemporane.

K Martin Buber (1878–1965) a fost un filozof, teolog și pedagog evreu austro-israelian, cunoscut pentru filozofia dialogului și conceptul „Eu-Tu”, care pune accent pe relațiile autentice dintre oameni. Opera sa a influențat existențialismul, etica, teologia și gândirea comunitară, promovând responsabilitatea reciprocă, dialogul și demnitatea relațiilor umane.



L Gustav Landauer (1870–1919) a fost un teoretician anarhist, filozof și activist german, considerat una dintre cele mai importante figuri ale anarhismului din Germania. Apropiat de socialismul libertar și comunitar, Landauer susținea transformarea societății prin dezvoltarea comunităților cooperatiste, a culturii și a relațiilor umane solidare, nu prin intermediul statului sau al autorității centralizate. Pacifist declarat și promotor al anarhismului social, el considera că schimbarea socială trebuie construită prin noi forme de viață colectivă și prin regenerarea legăturilor dintre oameni. În timpul Revoluției Germane din 1918–1919, Landauer a participat la efemera Republică Sovietică Bavareză, unde a ocupat pentru scurt timp funcția de comisar pentru Iluminism și Instrucție Publică. După înfrângerea republicii de către trupele asociate regimului de la Weimar, a fost arestat și ucis în 1919. Gândirea sa a influențat profund tradițiile anarhiste, comunitariene și umaniste ale secolului al XX-lea.

coerente care să integreze toate formele, prefigurarea poate degenera într-un „totalitarism în miniatură”, unde judecata morală înlocuiește strategia, transformând idealul eliberării într-o simplă subcultură deconectată de transformarea socială veritabilă.

În context educațional, acest lucru înseamnă că o școală sau o comunitate de învățare organizată pe principii liber-tare nu este doar un simplu instrument de pregătire pentru o viață viitoare, ci și o întruchipare a idealului însuși, un spațiu în care noile relații umane sunt trăite și consolidate „**aici și acum**”. Astfel, prefigurarea preschimbă procesul de transformare socială dintr-un eveniment îndepărtat într-o continuitate revoluționară, unde fiecare act de cooperare voluntară subminează autoritatea statului demonstrând că o alternativă este deja practicabilă și vizibilă.

De altfel, am dori să ne concentrăm un pic și pe concep-tul de „aici și acum”. Poate că unii dintre noi l-am mai auzit în discuții cu psihologi sau chiar în terapiile noastre. De altfel, nu mică ne-a fost mirarea când am aflat că acest concept prefigurativ are rădăcini în zona psihologiei anarhiste. Doar că, din păcate, acest concept a fost golit de orice urmă politică...

Conceptul de „aici și acum” reprezintă o piatră de teme-lie atât în filozofia politică a lui **Martin Buber**^K și **Gustav Landauer**^L, cât și în practica terapiei Gestalt^M, definind o modalitate de existență care refuză amânarea vieții sau a revoluției pentru un viitor nedefinit. Pentru acești gânditori, utopia nu este o destinație finală sau un proiect îndepărtat, ci o dimensiune care trebuie ancorată permanent în prezent. De exemplu, Buber a susținut că nu suntem pur și simplu pe drumul către utopie, ci trebuie să recunoaștem că ne putem mișca deja în interiorul ei. În această viziune, o comunitate autentică nu doar aspiră la revoluție, ci ea însăși reprezintă revoluția prin modul în care membrii săi interacționează în prezent, procesul trebuind să înceapă imediat, în orice loc și sub orice condiții, în măsura în care acest lucru este posibil.

Socialismul este redefinit în acest context ca o practică cotidiană și o stare de spirit, nu ca un rezultat inevitabil al unor circumstanțe economice viitoare. Ca o realitate care nu va deveni niciodată concretă dacă nu este trăită „aici și acum” de către indivizi prin restructurarea radicală a relațiilor reciproce. De altfel, un membru important din comunitatea formată în jurul practicii terapiei Gestalt a fost **Paul Goodman**^N. Gândirea utopică a acestuia nu reprezintă un proiect abstract pentru un viitor îndepărtat, ci o metodă de analiză socială și politică aplicată în prezent, menită să



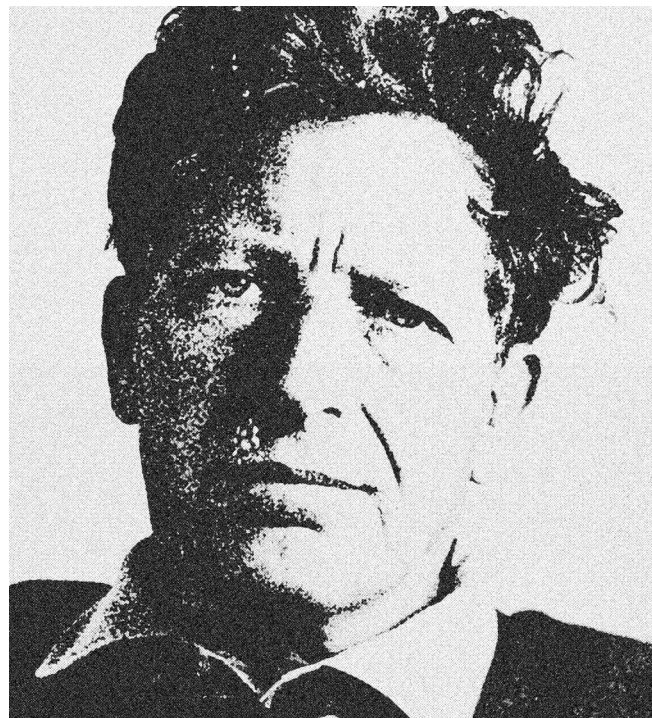
identifice soluții directe și tehnic fezabile pentru problemele comunității. Iată, deci, un exemplu practic al conceptului de „aici și acum”.

Această abordare, pe care Goodman o numea **gândire utopică**, presupune examinarea problemelor sociale în contextul lor obiectiv și propunerea unor rezolvări practice, ignorând în mod deliberat obstacolele ridicate de politicienii convenționali sau de opinia publică conformistă. Metoda sa este una directă, pornind de la lucrurile care trebuie făcute și căutând abilitățile și forța de muncă disponibile pentru a le realiza. Are totodată un rol educativ prin presiunea pe care o exercită asupra autorităților și prin stimularea imaginației politice a oamenilor. Central în această viziune este „principiul anarhist”, care afirmă că indivizii reuniți în comunități directe, față în față, pot rezolva problemele cu care sunt în contact mult mai eficient în absența coerciției, a șefilor externi sau a agendelor impuse de sus în jos.

Goodman a susținut că educația (în mod explicit, cea oferită de către stat), inițierea și guvernarea sunt concepte sinonime, definind libertatea nu doar ca o lipsă a constrângerii, ci ca oportunitatea concretă de a iniția politici, întreprinderi și idei. În lucrări precum *Communitas*, el a explorat modul în care tehnologia modernă, pe care o considera o „tehnologie a alegerii libere”, permite o multitudine de aranjamente comunitare, de la descentralizarea industrială până la integrarea valorilor rurale în viața urbană prin modele agroindustriale. Această abordare utopică îi permitea să propună soluții considerate radicale sau excentrice pentru vremea sa, cum ar fi eliminarea mașinilor din Manhattan, crearea de clase pentru copii în afara sistemului școlar formal sau subvenționarea micilor fermieri, toate fiind menite să crească funcționarea intrinsecă a societății și să diminueze puterea extrinsecă a statului.

În loc să propună un sistem totalitar de gândire, Goodman a promovat **descentralizarea** ca formă de organizare socială în care autoritatea este delegată cât mai departe de centru, iar cooperarea se bazează pe capacitățile și ritmul propriu al fiecărei persoane. Gândirea sa utopică a fost aplicată și în critica sistemului de învățământ, argumentând în *Growing Up Absurd* că problemele tinerilor nu sunt inerente vârstei, ci sunt rezultatul unei societăți care nu le oferă oportunități de muncă utilă și creativă; prin urmare, soluția utopică era transformarea întregii societăți într-un mediu educativ. Deși mai târziu în viață a adoptat o poziție mai gradualistă și reformistă, pledând pentru un „sistem mixt” ce includea cooperative, mici afaceri și întreprinderi de stat, Goodman

M Terapia Gestalt este o formă de psihoterapie umanistă dezvoltată în anii 1940–1950 de Fritz Perls, Laura Perls și Paul Goodman. Aceasta pune accent pe conștientizarea experienței prezente, responsabilitatea personală și relația autentică dintre individ și mediul său. Terapia Gestalt urmărește integrarea emoțiilor, gândurilor și comportamentelor prin explorarea modului în care oamenii evită contactul autentic cu sine și cu ceilalți. Metoda utilizează dialogul, exercițiile experiențiale și atenția asupra corpului și emoțiilor pentru a dezvolta autonomie, claritate interioară și capacitatea de relaționare sănătoasă.



N Paul Goodman (1911–1972) a fost un scriitor, filozof și critic social american, asociat anarhismului și umanismului radical. A influențat contracultura anilor 1960 prin critica instituțiilor autoritare, educației și alienării moderne. A contribuit la dezvoltarea terapiei Gestalt și a susținut autonomia, creativitatea și comunitățile descentralizate.

a rămas fidel metodei sale de a căuta soluții care să sporească autonomia cetățeanului. În esență, utopismul său a funcționat ca un instrument de acțiune directă și speranță socială, demonstrând că o organizare bazată pe rațiune și libertate este posibilă chiar și în interiorul structurilor centralizate ale capitalismului modern.

De aceea considerăm că pedagogia libertară este importantă: deoarece ea trebuie să fie aplicată „aici și acum” pentru a ajuta la formarea unor indivizi care vor întruchipa părți ale utopiei și vor fi parte din schimbarea pentru o lume mai puțin alienantă^o, alienată și mai echitabilă.

Iar dacă noi nu așteptăm ca revoluția să se întâmple în viitor, și ne propunem să trăim deja utopia, haideți să aflăm care este rolul ficțiunii speculative. Într-un interviu din 2007 acordat lui Margaret Killjoy, aflăm de la Ursula Le Guin că rolul ficțiunii, mai ales al celei speculative, nu este de a servi drept plan detaliat sau instrument de predicție, ci mai degrabă de a funcționa ca un mijloc de creștere a nivelului de conștientizare. Autoarea consideră că ficțiunea este un mediu ineficient pentru planificarea socială rigidă, însă excelează în a face cititorii conștienți de realități alternative și în a schimba reprezentările de gen și rasă. De exemplu, Le Guin menționează cum scrierile sale au contribuit la eliminarea personajelor feminine stereotipice și la introducerea eroilor de culoare într-un domeniu care era anterior dominat de o perspectivă masculină și albă.

Un aspect crucial al acestui gen literar este capacitatea sa de a introduce idei radicale într-un mod subtil, trecând pe sub radarul criticilor care definesc adesea genurile *science-fiction* și *fantasy* drept simple forme de divertisment escapist. Prin această natură aparent inofensivă, ficțiunea poate submina în mod eficient credința cititorului în concepte fixe, cum ar fi validitatea legilor codificate, fără a se transforma în propagandă explicită. Pentru ca arta să-și păstreze această forță transformatoare, ea trebuie să rămână autonomă față de mișcările politice organizate sau de regulile stricte ale unor organizații, urmându-și propriul curs către libertate. Asta nu înseamnă, însă, că arta nu este inerent politică și strâns legată de realitatea socială.

Astfel, în loc să fugă de realitate, ficțiunea speculativă oferă o cale de evadare din superficialitatea producțiilor comerciale, echipând gândirea critică și facilitând explorarea unor moduri de existență bazate pe interdependență și responsabilitatea alegerii. În cele din urmă, ficțiunea devine un spațiu de manifestare a anarhismului pacifist, permițând vizualizarea unor lumi în care ordinea și libertatea coexistă prin afinitate, similar filozofiei taoiste.

^o **Alienarea** este un element constitutiv al dominației în cadrul sistemului capitalist-statist, care presupune deposedarea subiecților de controlul asupra propriei forțe sociale și a roadelor muncii lor. Aceasta se manifestă prin controlul minorității asupra majorității în sferele decizionale, economice și intelectual-morale, menținând clasele oprimate într-o stare de subordonare și legitimând relațiile de putere existente.



UNELTE

A **Afectul și viața emoțională** sunt interconectate în mod pătrunzător cu structurile sociale și ierarhia. Departe de a fi simple reacții biologice izolate, emoțiile sunt modelate de mediul în care trăim: societățile autoritare organizează „structurile psihice” pentru comandă sau supunere, înăbușind dezvoltarea naturală a individului. O distincție crucială este făcută între impulsurile primare naturale (precum empatia, sociabilitatea și nevoia de unire) și impulsurile secundare (sadismul, lăcomia, agresivitatea). Acestea din urmă sunt considerate produse „perverse” ale reprimării autoritare a emoțiilor pozitive și a vitalității. Dintr-o perspectivă anarhistă, empatia (simpatia) este identificată ca fiind originea adevărată a sentimentului moral, permițând indivizilor să înțeleagă suferința altora și să acționeze solidar. Ierarhia are un efect devastator asupra afectului, transformând oamenii în „automați fără voință” prin inducerea fricii, vinovăției și a resemnării. Într-o societate liberă, afectul ar fi eliberat prin auto-reglare naturală, înlocuind „etica calculului” capitalist cu relații bazate pe bucurie, dragoste și sprijin reciproc. Astfel, eliberarea umană presupune nu doar o schimbare politică, ci și o regenerare interioară a vieții afective, tăind legăturile cu prejudecățile și tradițiile opresive.

După ce am văzut împreună care ar fi paradigmele și conceptele cheie cu care operăm când discutăm despre pedagogii libertare, vom explora împreună câteva dintre cele mai de bază unelte care pot fi folosite într-un proces de auto-instruire sau proiect pedagogic.

Considerăm că înainte de orice, trebuie să subliniem rolul foarte important al reflecției, curiozității și imaginației. Precum am văzut în ultima secțiune a capitolului anterior, utopia se construiește în jurul dorinței active de a vedea alte lumi „aici și acum”. Fie că vorbim despre cărți și texte de ficțiune speculativă sau doar de discuții cu prietenii noștri, în care explorăm împreună cum ar putea arăta aceste lumi, orice practică pedagogică sau revoluționară pleacă de aceste trei elemente de bază.

După ce am stabilit că există un interes și dorință de a ne dezvolta curiozitatea și imaginația, un prim calup de practici, care, de altfel, pot fi întreprinse și individual sunt: **lectura** (*cum citim ca să înțelegem?*), **conversația** (*cum dialogăm cu noi înșine și cu alții?*), **scrisul** (*cum ne exprimăm non-verbal într-un mod structurat?*) și **ascultatul/interogatul** (*cum ascultăm și cum întrebăm pe cineva cu o cunoaștere mai vastă decât a noastră într-un domeniu pentru a afla cât mai multe informații folositoare nouă și celor din jurul nostru?*).

Un alt calup de tehnici necesită mai multe persoane: **grupul de studiu, cercul de lectură, serile de film**.

Vom începe, deci, cu cele trei elemente de bază:

Reflecția, curiozitatea, imaginația

Precum spuneam, credem că un rol semnificativ în procesele de (auto)instruire îl joacă reflecția, imaginația și curiozitatea, pe care le punem aici împreună ca mecanisme ale gândirii active. De altfel, ar putea fi stabilită și o relație între cele trei: **dacă reflecția ne împinge să analizăm mai profund modul în care funcționează lumea actuală, prin curiozitate chestionăm anumite mecanisme și structuri, ca să putem apoi imagina și proiecta alternative**.

Curiozitatea în legătură cu alte ființe și alte moduri de a exista este politică și indispensabilă oricărui proiect de schimbare socială. Dar cultivarea curiozității are nevoie de atenție, vigilență,

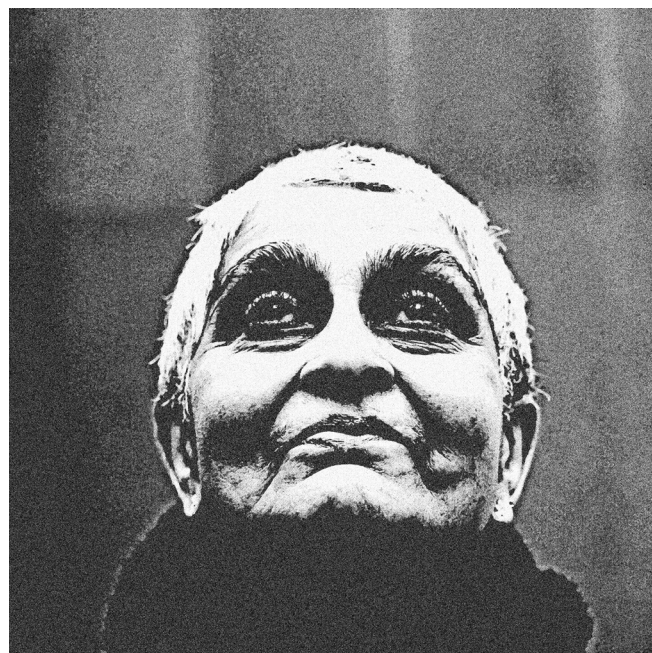


prezență activă, precum și de speranța într-un altfel de viitor — scrie Eva-Maria Swidler în articolul „Curiosity Is Political: We Must Nurture It if We Hope to Change the World”. Afectul^A dominant al capitalismului, anxietatea, ajunge să înlocuiască treptat curiozitatea. Iar pe măsură ce atenția ni se estompează, nu mai reușim să fim cu adevărat prezenți, sentimentele de neputință spunându-și tot mai des cuvântul. Astfel, căutăm distrageri fără scop, care să ne țină ocupate mințile anxioase — ajungem să *scroll*-ăm ore în șir, în loc să îndrăznim să ne punem întrebări incomode. Apatia devine mai confortabilă decât reflecția constantă.

În acest context, devine necesar să ne recăpătăm curiozitatea, să punem întrebări, să chestionăm modul în care funcționează lucrurile. Lipsa curiozității duce tocmai la dogmatism și creează un spațiu rigid, ostil față de întrebări, experimentare și deschidere. După cum scriu Nick Montgomery și Carla Bergman în *Joyful Militancy: Building Thriving Resistance in Toxic Times*, în spațiile de stânga, la momentul actual este normalizată mai degrabă condescendența, în timp ce curiozitatea pare naivă. Și în aceste medii se reflectă o tendință dominantă în societate: infantilizarea și suprimarea, încă din școală, a curiozității. Conform celor doi, este nevoie să redescoperim un militantism care pune accentul pe veselie, pe ascultarea activă a celorlalți, pe încrederea reciprocă, experimentare și curiozitate.

Rolul educației este, conform lui **Gayatri Spivak^B**, tocmai *antrenarea imaginației*, care „ar trebui să ducă sau să ofere o deschidere spre o solidaritate cu alteritatea”. Într-o lume în care logica pieței neoliberale ajunge să domine inclusiv studiile umaniste, Spivak vorbește despre moartea literaturii așa cum era studiată înainte și propune o nouă pedagogie a lecturii, prin întoarcerea spre metoda *close reading*. Lectura de aproape este singura care ne poate face să descoperim nuanțele din istoriile celorlalți, afirmă aceasta.

Despre legătura dintre imaginație și lectură vorbește și profesorul Mamos Rotnelli în textul *Do-it-yourself Strategies for Revolutionary Study Groups*, unde prezintă necesitatea studierii textelor revoluționarilor din trecut pentru antrenarea imaginației. Lecturând aceste texte, putem observa cum s-a produs schimbarea socială și ce factori au dus la revoluție, dar și cum s-au simțit oamenii atunci. Rotnelli vorbește despre necesitatea unei lecturi empatică, punându-ne întrebări de tipul: *Cum s-a simțit această persoană atunci? Cum m-aș simți eu dacă aș fi în locul său? Ce aș*



^B **Gayatri Chakravorty Spivak** (n. 1942, în India) este profesoară de literatură comparată la Columbia University și teoreticiană în domeniul studiilor postcoloniale și feministe. Aceasta este cunoscută în special pentru eseul *Can the Subaltern Speak* (1988), în care analizează imposibilitatea celor marginalizați de a-și face auzită propria voce în discursul intelectual occidental. *Death of a Discipline* (2003) este o altă carte faimoasă a sa, unde critică orientarea studiilor literare spre metodologiile cantitative, care reproduc perspective exotizante asupra literaturilor Sudului global. Autoarea discută necesitatea studierii limbilor străine pentru a privi literaturile Sudului ca medii culturale active. Teoriile sale critică hegemonia vestică asupra studiilor literare și multiculturalismul identitar, pe care îl consideră reductionist. Refuzând modelul globalismului propus de capitalism, Spivak propune reimaginarea noastră ca subiecți planetari, punând accentul pe necesitatea întâlnirii și a dialogului cu alteritatea.

face diferit? Exersându-ne astfel imaginația, ne dezvoltăm și capacitatea de a lua mai ușor decizii în situații dificile și de a proiecta alternative.

Nu doar un proces educativ, ci orice proiect politic trebuie să se (re)formeze pornind de la aceste trei elemente, care întrețin speranța necesară pregătirii revoluționare. Fără ele, se ajunge foarte ușor la rigiditate, cinism și apatie. Să fim, deci, curioși, să (ne) punem întrebări, să ne gândim care sunt problemele actuale și cum altfel am putea face lucrurile. Să ne menținem mereu gândirea flexibilă și în reflecție constantă.

Lectura

Dicționarul

Probabil una din cele mai de bază tehnici de auto-instruire este lectura, cititul. Chiar dacă de multe ori avem tendința de a trece direct la cărți mai scurte sau mai lungi care încearcă să explice în termeni mai ușori sau mai grei diverse ideologii, tehnici, acțiuni ș.a.m.d., considerăm că una dintre cele mai ignorate surse de informație sunt chiar dicționarele. După cum ați observat în primul număr al revistei noastre, am încercat să acompaniem textele noastre și de niște definiții ale unor concepte de bază precum anarhismul, comunismul, dialectica etc. Acestea au fost scrise pe baza unor dicționare sau ale unor texte scurte care explică aceste concepte.

Scopul dicționarelor este de a oferi sinteze ale unor concepte vaste sub forma unor fraze pe cât mai ușor de înțeles posibil, făcând trimiteri, la rândul lor, la alte concepte. Dicționarul este o rețea de cunoaștere simplificată.

Prin urmare, baza oricărei pedagogii libertare trebuie să fie dicționarele. Definițiile acestora nu trebuie să fie considerate literă de lege, ci mai degrabă un mod prin care putem să ne umplem propriile noastre ecosisteme de cunoaștere. Pentru a înțelege ce dorea „să spună” autorul, trebuie să plecăm de la câteva înțelegeri, de multe ori monotone, ale unor cuvinte.

Deci, propunerea noastră este să căutați în bibliotecile voastre, ale familiilor voastre, la biblioteci publice sau în anticariate astfel de dicționare. Citiți acele definiții care vă interesează. Sau, cum am făcut unii dintre noi, transcrieți definițiile aceluiași termen din mai multe dicționare, pentru a vedea cum sunt aceștia explicați în surse diferite sau pentru scopuri diferite. Unii termeni vor fi exprimați într-un fel într-un dicționar de sociologie sau filozofie, pe când aceiași termeni vor fi prezentați altfel într-unul de economie sau poliologie. E important, astfel, să observăm cum acest mod de a defini lumea diferă de la caz la caz și, astfel, să înțelegem că a ne bloca într-o singură definiție poate fi, de cele mai multe ori, dăunător. Este important să cunoaștem cât mai mult, în cât mai multe moduri care ne pot lărgi orizonturile, mai degrabă decât să le limiteze.

De altfel, și transcrierea acestor definiții, folosind un pix și o hârtie, este o formă de învățare. Prin acest proces, ne luăm timpul de a trece o definiție dintr-un mediu (dicționarul) într-un altul (coala de hârtie), într-un timp mai lung decât ne-ar lua să citim în minte. Chiar și a spune cuvintele cu voce tare în timp ce le notăm pe hârtie este un beneficiu. După cum vom vedea în subsecțiunea următoare, lectura lentă și spusă cu voce tare încetinește procesul într-atât încât ne oferim timp pentru a procesa cele citite și a ne gândi mai mult asupra textelor.

Texte teoretice

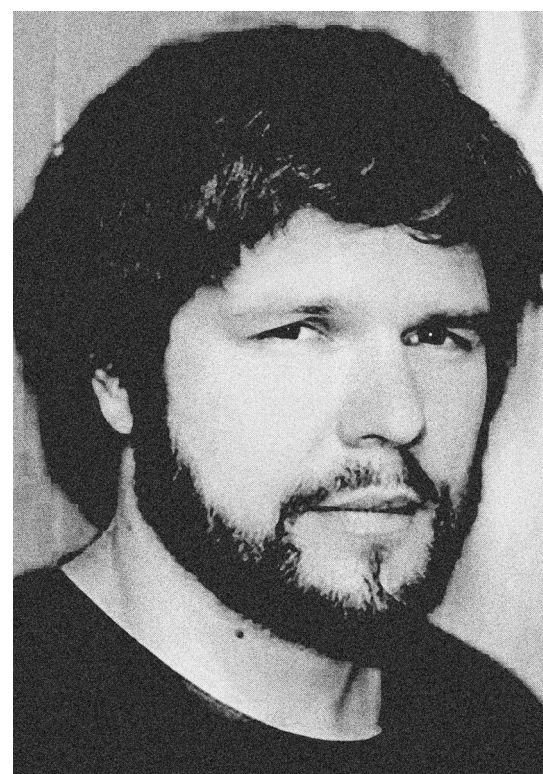
În multe grupuri de stânga există adesea o reticență la teorie, care poate duce la lipsa formării unui program teoretic coerent sau la o cunoaștere fragmentată a unor concepte cheie din tradiția politică revendicată. Industria teoriei critice a contribuit mult la „academicizarea” acesteia și la crearea unei distanțe între lectura textelor mai „teoretice” și acțiunile mai „practice”. În textul *Theory as Liberatory Practice*, bell hooks scrie cum susținerea acestei prăpăstii nu face decât să nege

„puterea educației eliberatoare pentru conștiința critică, perpetuând astfel condițiile care ne consolidează exploatarea colectivă și reprimarea”. Credem și noi, la fel ca bell hooks, că teoria sau filozofia are un mare potențial emancipator și că avem nevoie să ne familiarizăm cu lectura unor astfel de texte.

Daniel-Pascal Zorn^c consideră că lectura nu trebuie înțeleasă ca o simplă colectare pasivă de informații, ci ca pe o competență și o practică activă. Scopul acesteia este depășirea dificultăților inițiale generate de complexitatea unor texte. De multe ori ne lovim de un stil particular de a scrie sau de un șir interminabil de concepte necunoscute nouă, așa că ajungem la un pas de a ne da bătuți și de a lăsa cartea jos din mână. Dar ar fi mult prea ușor să renunțăm doar pentru că ne-am simțit inconfortabil sau nu am înțeles câteva pagini... de altfel, astfel de momente pot fi optime în a ne spori rezistența la stările puternice de disconfort și neplăcere, știind că scopul nostru este mai presus de o gratificare imediată.

Această „criză a lecturii” este și o consecință directă a lumii în care trăim, unde eficiența și viteza sunt adesea valorizate în detrimentul proceselor mai îndelungate, care nu produc nimic cuantificabil. Dar ea vine și ca rezultat al faptului că textele filozofice sau cele în general teoretice sunt adesea complicate și inaccesibile, necesitând un efort deliberat pentru a fi descifrate. Un prim pas esențial în acest proces poate fi „punerea între paranteze” a propriilor presupoziii și prejudecăți, deoarece cititorul tinde adesea să folosească propriul orizont de cunoștințe, distorsionând astfel mesajul textului. În loc să fie tratat ca un adversar ce trebuie criticat imediat, textul poate fi privit ca un partener de dialog, ale cărui pretenții de valabilitate sunt suspendate temporar pentru a permite o înțelegere nebiasată. Bineînțeles, contează mult și motivațiile noastre și modul în care ne apropiem de un text teoretic. Tot bell hooks, spre exemplu, scria că a ajuns la teorie dintr-o dorință disperată de a înțelege ce se întâmplă în interiorul și în jurul său, căutând „un spațiu pentru vindecare”. Motivațiile noastre nu trebuie să aibă neapărat legătură cu așa-zisa „sete de cunoaștere” abstractă mult romantizată în cercurile *high theory*, ci pot fi legate de ceva mult mai concret sau profund personal. Contează să începem de undeva să citim, apoi, imersându-ne în acest proces, motivația va crește și ne putem extinde cu ușurință scopul inițial. Pentru a putea să ne concentrăm mai ușor, ajută, totodată, mai ales în cazul unor texte foarte dense, să ne stabilim de la început câteva obiective realiste pe care vrem să le atingem parcurgând acel text.

Revenind acum la modul în care putem face asta, tehnica lecturii lente este considerată superioară celei rapide, deoarece permite „privirii gânditoare” să se adapteze structurii specifice a argumentației. De asemenea, o atenție deosebită trebuie acordată paratextelor — precum prefețele, introducerile sau notele de subsol — care conțin de cele mai multe ori chei esențiale oferite de autor pentru a-și face



^A **Daniel-Pascal Zorn** (n. 1981, Hamburg) este un filosof și publicist german. A studiat filosofia, istoria și literatura comparată, iar ulterior și-a obținut doctoratul cu o cercetare dedicată unor figuri importante ale gândirii contemporane. Activitatea sa se concentrează asupra logicii, fenomenologiei, istoriei filosofiei și culturii dezbaterii democratice. Zorn a devenit cunoscut prin lucrări precum *Logik für Demokraten* (*Logică pentru democrați*), *Einführung in die Philosophie* (*Introducere în filosofie*) și *Die Krise des Absoluten* (*Criza Absolutului*), în care analizează postmodernismul și rolul său în gândirea contemporană. El susține importanța argumentării raționale, a dialogului critic și a reflecției filosofice accesibile publicului larg.

gândirea accesibilă. Pentru textele extrem de dificile, Daniel-Pascal Zorn recomandă o lectură metodică, frază cu frază, analizând modul în care propozițiile se leagă logic între ele pentru a construi argumentul și pentru a observa dacă o frază adaugă un aspect nou sau explică unul existent. Centrală în acest proces este identificarea „problemei de gândire” sau a întrebării fundamentale care a generat textul, oferind astfel un fir roșu pentru înțelegerea parcursului argumentativ.

Analiza unui text filozofic poate fi abordată din trei perspective principale: **lectura în context**, care plasează textul în cadrul său istoric sau biografic; **lectura sistematică**, ce aplică o grilă de lectură sau o metodă predefinită; și **lectura imanentă** textului, care se concentrează pe arhitectura sa internă. Aceasta din urmă este deosebit de valoroasă deoarece distinge între nivelul conținutului (despre ce se vorbește) și nivelul operativ – modul în care textul este construit și termenii pe care îi folosește fără a-i tematiza direct. În final, lectura filozofică trebuie să fie o activitate acompaniată obligatoriu de un instrument de scris pentru organizarea propriilor observații. Tehnica „extraselor”, care presupune crearea unor extrase ce reflectă structura textului și citatele cheie, ajută la reconstrucția logică a argumentației și la fixarea ideilor în memorie, facilitând astfel dezvoltarea unei poziții filozofice sau teoretice proprii și autonome.

Deși în această secțiune vorbim despre texte mai degrabă teoretice, nu negăm rolul esențial al literaturii sau al altor tipuri de scrieri. Am ales să discutăm mai degrabă despre ceea ce este înțeles în general drept „teorie critică”, deoarece aceasta este o categorie neglijată sau chiar marginalizată, ce credem că trebuie recuperată.

Conversația

Dialogul filozofic își are rădăcinile în practica lui Socrate, care în piața publică din Atena nu ținea prelegeri, ci îi implica pe cetățeni în

conversații despre teme aparent simple, precum curajul sau cunoașterea, pentru a le testa temeinicia opiniilor.

Prin urmare, vorbim mai degrabă despre o **critică constructivă**, care **nu este un instrument de anihilare a interlocutorului**, ci reprezintă **un proces de colaborare destinat rezolvării unei probleme comune de gândire**. Aceasta se distinge în mod radical de stilul „luptelor de gladiatori” care domină adesea discursul public, unde participanții caută victoria personală sau acumularea de prestigiu în locul adevărului. Pentru ca un astfel de dialog să fie cu adevărat filozofic, este esențial ca participanții să își „pună în paranteze” propriile pretenții de valabilitate și să nu își confunde persoana cu opiniile pe care le susțin. Această identificare greșită declanșează un „reflex de securitate” care transformă orice obiecție logică într-un atac personal, blocând astfel posibilitatea unei înțelegeri reale.

O componentă centrală a acestei practici este distincția clară între simpla deținere a unei opinii și valabilitatea sau justificarea acesteia. În cadrul discuției, nicio opinie nu este considerată corectă în mod automat, ci trebuie să fie susținută de argumente care să respecte egalitatea de drepturi a tuturor celor prezenți la conversație.

Mai mult, într-un mediu de critică constructivă, a fi „învingător” prin argumente mai bune este privit ca un beneficiu, deoarece cel contrazis părăsește dialogul cu o cunoaștere mai bogată decât cea inițială. Din punct de vedere metodologic, critica începe cu o ascultare riguroasă și o atenție deosebită acordată cuvintelor folosite efectiv de celălalt, fără a presupune existența unor intenții răuvoitoare. **În locul unei negații directe, se recomandă utilizarea întrebărilor de clarificare^p care permit verificarea înțelegerii și evidențierea premiselor nedecarate.** Un participant onest își va indica întotdeauna punctul de plecare, explicând metodele și teoriile prin care își fundamentează intervenția. Atunci când o discuție ajunge într-un punct mort, se poate

aplica tehnica socratică a schimbului de roluri, permițând explorarea problemei din perspective opuse pentru a găsi cea mai solidă justificare. În final, o critică este cu adevărat constructivă atunci când măsoară argumentele interlocutorului în raport cu propriile standarde și cerințe de consistență ale acestuia, evitând distorsionarea mesajului prin aplicarea unor grile de evaluare externe.

Scrisul

Scrisul trebuie privit ca o practică activă de autorealizare și un mediu de clarificare a gândirii, nu doar ca o tehnică de înregistrare a unor rezultate finale. În acest proces, autorul devine primul cititor al propriului text, folosind scrierea ca pe un laborator sau atelier unde ideile sunt confruntate cu propriile lor limite și structuri. Pentru a depăși teama de foaia goală și presiunea perfecțiunii, este recomandată transformarea scrisului într-o activitate cotidiană constantă prin menținerea unui sistem de notițe care să documenteze rețeaua de conexiuni dintre gânduri, lecturi și experiențe.

Fișa de lectură

O fișă de lectură este un mod organizat de a prezenta conținutul unei cărți, astfel încât să putem înțelege și reține mai ușor ideile principale. Atunci când realizăm o astfel de fișă, începem prin a nota câteva informații generale despre carte, cum ar fi titlul, autorul, eventual editura și anul apariției, precum și genul literar din care face parte.

După această introducere, urmează rezumatul operei, dacă vorbim despre o carte de ficțiune, în care redăm pe scurt acțiunea, folosind propriile noastre cuvinte și respectând ordinea întâmplărilor. Este important să nu intrăm în prea multe detalii, ci să surprindem esențialul. În continuare, prezentăm personajele, menționându-le pe cele principale și pe cele secundare, și adăugând câteva trăsături pentru fiecare. Apoi descriem locul și timpul în care se desfășoară acțiunea, dacă aceste informații sunt cunoscute. Asta, desigur, dacă avem personaje, loc și timp.

Dacă facem fișa de lectură a unei cărți mai degrabă teoretice, putem nota tema generală, apoi să urmărim structura argumentației, ideile pe care le aduce autorul pentru a critica sau susține subiectul, gânditorii pe care îi invocă, exemplele date. Ajută să încercăm să prezentăm ideile într-un mod cât mai simplu — putem să ne gândim, spre exemplu, cum am explica un anumit concept unui vecin, prieten sau coleg care nu este familiar cu tema cărții.

Un alt element important este identificarea ideii principale sau a mesajului transmis de autor, adică ceea ce cititorul poate învăța din text. La final, ne exprimăm impresiile personale, spunând dacă ne-a plăcut cartea, ce ne-a atras atenția și ce am învățat din ea.

▷ Într-un dialog socratic, întrebările de clarificare sunt folosite pentru a înțelege exact ce înseamnă afirmația interlocutorului înainte de a o analiza sau evalua. Scopul lor este să elimine ambiguitățile și să facă explicite presupunerile ascunse. Exemple de întrebări de clarificare: *Ce înțelegi prin acest termen? Poți să explici mai detaliat ce vrei să spui? Ai putea să reformulezi ideea în alt mod? Poți să dai un exemplu concret? La ce situație te referi exact? Cum ai ajuns la această concluzie? Care este sensul cuvântului „X” în contextul acesta? Ce presupui atunci când spui asta? Există vreo diferență între ceea ce afirmi acum și ceea ce ai spus mai devreme? Am înțeles corect că susții că...?*

În metoda socratică, întrebările sunt adesea grupate în mai multe categorii: întrebări de **clarificare** (*Ce vrei să spui prin...?*); întrebări despre **presupuneri** (*Ce presupuneri stau la baza acestei idei?*); întrebări despre **dovezi și motive** (*Ce dovezi susțin această afirmație?*); întrebări despre **perspective alternative** (*Cum ar vedea altcineva această problemă?*); întrebări despre **consecințe** (*Ce ar urma dacă această afirmație ar fi adevărată?*); întrebări despre întrebare, adică **meta-întrebări** (*De ce este importantă această întrebare?*).

Astfel, o fișă de lectură devine nu doar un rezumat, ci și o reflecție asupra lecturii, ajutându-ne să înțelegem mai bine opera citită. De altfel, este un mod optim prin care putem învăța cum să ne concentrăm pe esențial. A face asta ne poate fi de folos și atunci când purtăm o conversație cu cineva sau avem o prezentare ori un discurs public. Dar ne poate ajuta și în crearea unei forme rudimentare de catalogare a lecturilor noastre. Chiar dacă nu ne asumăm activ că facem o cercetare, lecturând de-a lungul mai multor ani, vom ajunge automat să avem o formă sau alta de cercetare. Și de multe ori, ideile sau acțiunile sau personajele din mai multe cărți se vor intersecta, ceea ce ne va permite să facem și comparații între diverse texte.

În cele din urmă, fișele de lectură ne ajută să ne reamintim succint, în cazul în care ne dorim să discutăm despre ceea ce ne mai amintim din cartea citită sau dacă ne dorim să recitim textul pentru a-l trece prin alte procese pedagogice.

Rezumatul

O altă formă de scriere este rezumatul. De altfel, atât primul număr al revistei noastre, cât și cel de față (precum și următoarele) se bazează pe rezumarea unor texte care nouă ni s-au părut importante. Rezumatul mai lung (2+ pagini A4) este un instrument bun deoarece, dacă reușim să ajungem în punctul în care putem schematiza și sintetiza ideile centrale dintr-un text, ne va ajuta pe viitor în a nu mai trebui să parcurgem din nou cartea.

Pentru a realiza un rezumat al unei cărți, este important, în primul rând, să citim cu atenție textul, urmărind firul acțiunii și momentele importante. Pe parcursul lecturii, putem să notăm ideile principale, astfel încât să ne fie mai ușor să le reținem și să le folosim mai târziu.

După ce am înțeles conținutul cărții, începem să redactăm rezumatul, prezentând întâmplările în ordinea în care au avut loc. Este important să ne folosim propriile cuvinte și să

ne concentrăm pe esențial, evitând detaliile inutile sau descrierile prea lungi. Este important să includem doar evenimentele importante, care contribuie la desfășurarea acțiunii.

De asemenea, trebuie să menționăm personajele principale și rolul lor în poveste, fără a insista prea mult asupra caracterizării acestora. Asta, din nou, desigur, dacă avem personaje. Limbajul trebuie să fie clar, corect și coerent, iar textul să curgă logic, astfel încât cititorul să poată înțelege ușor despre ce este vorba.

La final, este bine să recitim rezumatul pentru a verifica dacă am reușit să surprindem ideile principale și dacă textul este corect din punct de vedere gramatical. În acest fel, rezumatul va reflecta fidel conținutul cărții, într-o formă scurtă și ușor de înțeles.

Extrasele

Daniel-Pascal Zorn ne spune că o etapă esențială în pregătirea scrisului de anvergură (adică, dacă ne dorim să scriem propriile texte originale) este realizarea „extraselor”. Aceasta este o tehnică de reconstrucție a textelor citite care permite selectarea pasajelor relevante și adnotarea structurii argumentative fără a reduce textul la simple idei principale. Această practică ajută la antrenarea mâinii și a ochiului în recunoașterea figurilor de gândire ale altor filozofi, oferind totodată un depozit de materiale ce pot fi integrate în lucrări proprii. Înainte de a trece la redactarea propriu-zisă, scriitorul trebuie să identifice o „problemă”, adică o întrebare care pune sub semnul întrebării însăși justificarea răspunsurilor posibile, forțând astfel o rigoare sporită a argumentației.

Textul filozofic este, în esență, o punere în scenă cu o anumită dramaturgie, menită să îl ghideze pe cititor printr-un parcurs de gândire. De aceea, autorul are responsabilitatea de a fi „prietenos cu cititorul”, explicând clar tezele susținute, metodologia utilizată și oferind repere structurale prin introduceri și recapitulații. Procesul de scriere urmează de regulă un traseu metodic: după cercetarea bibliografică



și lectura aprofundată, se stabilește o structură care servește drept ghid, iar introducerea se scrie adesea la final, când conținutul și concluziile sunt deja stabilite cu certitudine.

Atunci când se prezintă gândurile altor autori, este crucial să se păstreze distincția între textul sursă și propria interpretare, asigurându-se că afirmațiile despre text sunt fundamentate direct în acesta și nu în intenții oculte sau sensuri ascunse. În cele din urmă, scrierea filozofică este un meșteșug care necesită timp, exercițiu repetat și acceptarea pauzelor necesare; momentele de relaxare, cum ar fi plimbările, sunt considerate părți integrante ale procesului creativ, oferind adesea perspective noi pe care efortul forțat nu le poate produce.

Ascultatul (pasiv și activ)

Chiar dacă am vorbit puțin despre actul ascultării în secțiunea dedicată conversațiilor (un dialog între două sau mai multe persoane care nu doar întreabă, dar și răspund și-și afirmă propriile opinii), cele ce urmează se referă mai degrabă la un dialog tip interogare. Suntem conștienți că cititul nu este la îndemâna oricui. Uneori trecem prin perioade în care nu putem parcurge nici două pagini. Dar asta nu înseamnă că pofta de a afla lucruri noi trebuie să ne fie estompată de asemenea.

Desigur, în ultimii ani, cantitatea tot mai mare de materiale audio-video facilitează ascultarea și descoperirea de noi informații și teme. Dar, din păcate, aceste materiale sunt unidirectionale, fiind produse de către niște creatori de conținut, iar receptorii, noi, nu putem decât asculta până la capăt, fără a avea vreo posibilitate de a schimba cursul celor ascultate sau de a cere informații suplimentare. Prin urmare, vorbim despre un ascultat mai degrabă pasiv.

Mai există opțiunea de a participa la evenimente care se desfășoară fizic: o conferință, o prezentare, o dezbatere pe o anumită temă. Aici, deoarece persoana care oferă discursul se află cu noi în aceeași sală, iar discursul este întreprins în timp real, ascultarea noastră nu mai este una pasivă, ci poate fi activată atunci când dorim să punem o întrebare. Atunci când întrebăm, fie ascultăm răspunsul oferit întrebării noastre, fie, dacă permite spațiul, putem începe o conversație mai scurtă, un dialog.

În cele din urmă, dialogul tip interogare vine în ajutorul nostru. Îi mai putem spune „interviu”. Noi suntem cei care întreprind interviul cuiva. Noi alegem modul în care întreprindem acest interviu, schimbându-ne întrebările după cum decurge prezentarea. Cu toții avem acei prieteni care au prins patima unor subiecte despre care au citit tot ce le-a picat în mână. Sau aceia care și-au scris și terminat o lucrare de dizertație sau de doctorat pe teme care ne-ar interesa, dar ne-ar lua mult prea mult ca să le și studiem. Prin urmare, nimic nu



ne oprește de la a ne dezvolta cunoștințele folosindu-ne de munca depusă de către aceștia. Curioși să fim doar, căci întrebările vor apărea singure. Și, la urma urmei, fiind participanți activi în acest mod de a primi informație, ne putem dezvolta nu doar cunoștințele, dar și capacitățile de a chestiona sau de a afla lucruri, bazându-ne constant pe informația pe care o avem la îndemână.

Cercul de lectură

Organizarea unui cerc de lectură începe, de obicei, din dorința mai multor persoane de a citi și de a discuta împreună diferite cărți. Mai întâi, se formează grupul, alegând participanți interesați de lectură, dispuși să își exprime opiniile și să asculte punctele de vedere ale celorlalți. Este recomandat ca grupul să nu fie foarte numeros, pentru ca fiecare membru să poată participa activ la discuții. Formarea grupului înainte de desfășurarea propriu-zisă a cercului de lectură reprezintă forma ideală de organizare, mai ales dacă grupul este unitar, cu aceiași participanți la fiecare ediție. Dar această metodă nu este întotdeauna posibilă, mai ales în cadrul unor cercuri de lectură anunțate public, unde participanții pot chiar să difere de la o ediție la alta.

După formarea grupului, membrii stabilesc modul de funcționare al cercului de lectură. Se alege o carte comună, se fixează un ritm de citire și se stabilesc întâlnirile, atât ca frecvență, cât și ca durată. De asemenea, se decide locul desfășurării întâlnirilor, care poate fi unul fizic, precum o sală de clasă, o bibliotecă, un spațiu închiriat, la cineva acasă, la un picnic într-un parc sau în mediul virtual. La prima întâlnire a clubului de lectură, ajută, de asemenea, să fie exprimate nevoile tuturor celor prezenți, care pot conduce spre creionarea unui scop comun, precum și niște reguli generale de funcționare.

În cadrul întâlnirilor, participanții discută despre cartea citită, își exprimă impresiile, analizează textul. În funcție de specificul cărții, diferă și modul de abordare: la o carte de ficțiune, poate exista interes mai degrabă pentru semnificația mesajului sau caracterizarea unui personaj, pe când la o carte de istorie sau teorie, poate fi interesant de urmărit unghiul din care se scrie, cine și cum vorbește despre un subiect. Toate acestea depind și de publicul țintă, de gradul de familiarizare cu subiectul, precum și de obiectivele cercului de lectură.

Fiecare participant este încurajat să participe activ, iar opiniile diferite sunt respectate, contribuind la o înțelegere mai profundă a textului. Din experiența noastră, pentru a stimula participarea tuturor persoanelor, ajută să fie încurajată orice fel de contribuție: de la impresii pe text, conexiuni cu propria experiență, analize mai filozofice — fiecare are o perspectivă unică și valoroasă, din care ceilalți pot învăța. Este esențial ca în cadrul unui club de lectură să fie combătut



elitismul și să se creeze un spațiu de dialog, în care orice participant se poate exprima liber și încrezător.

Uneori, membrii pot avea roluri diferite, cum ar fi moderarea discuției, pregătirea unor întrebări sau a unor exerciții complementare lecturii. De asemenea, se pot face activități suplimentare, precum citirea unor fragmente sau realizarea unor scurte prezentări. Acestea devin cu atât mai necesare când se întâmplă – din experiența noastră, în cadrul multor cluburi de lectură – ca nu toți participanții să fi parcurs textul propus.

Pe parcursul cercului de lectură, care se poate întinde pe o perioadă mai scurtă sau mai lungă, ajută să aibă loc și discuții de **feedback**. Acestea se pot face la sfârșitul unei sesiuni de lectură sau pot fi integrate într-o discuție separată, unde participanții exprimă eventuale nemulțumiri și se gândesc împreună la modalități de a face cercul de lectură mai accesibil, mai primitiv etc. Este importantă flexibilitatea și capacitatea de adaptare la momente neașteptate. Uneori temele de discuție pregătite de facilitator pot fi devansate de alte subiecte exprimate de participanți. De aceea, este cu atât mai important scopul stabilit înainte: contează simpla discuție cu prietenii a unei cărți sau este relevantă mai degrabă avansarea spre o anumită temă (spre exemplu, a învăța mai multe despre un anumit concept politic, situație în care ajută probabil ca discuțiile să rămână concentrate în jurul aceluși subiect).

Chiar dacă poate părea o activitate solicitantă ca timp și energie, nu la fel de eficientă ca alte acțiuni considerate mai „urgente”, cercul de lectură este un instrument esențial pentru dezvoltarea conștiinței politice și conturarea unei strategii de acțiune. La final, acesta devine nu doar un mod de a înțelege mai bine cărțile, ci și o experiență plăcută de învățare, socializare și formare politică, îmbinând dragostea pentru lectură cu stimularea gândirii critice. De la discuții pe marginea cărților citite se poate trece apoi și la găsirea altor tipuri de afinitate și de acolo la organizarea altor tipuri de evenimente și acțiuni.

Serile de film

Organizarea unor seri de filme și documentare pomește, de obicei, din dorința de a petrece timp alături de alți oameni, îmbinând relaxarea cu învățarea. Mai întâi, se formează un grup de participanți interesați, fie că este vorba despre prieteni, colegi sau membri ai unei comunități, care împărtășesc gusturi similare sau sunt deschiși să descopere lucruri noi.

După formarea grupului, se stabilește tema serilor, care poate varia de la filme artistice la documentare, în funcție de preferințele participanților. Se alege apoi un program, stabilindu-se zilele și orele întâlnirilor, precum și locul unde acestea vor avea loc, fie într-un spațiu confortabil la cineva acasă, fie într-o sală special amenajată.

Un pas important este selectarea filmelor sau documentarelor, care pot fi alese în comun sau propuse pe rând de fiecare participant. În cazul nostru, noi organizăm Serile Filmului Politic, în cadrul cărora, până la momentul scrierii acestui text, am proiectat deja 10 filme. De la documentare istorice despre Comuna din Paris, evenimentele din Piața Haymarket, până la mișcările kurzilor și zapatiștilor, evenimentele noastre au adunat laolaltă mai multe persoane, multe dintre acestea fiind chiar „vizitatori” constanți. Ce a ajutat foarte mult a fost pregătirea unei broșuri care conține date istorice sau alte informații importante, ca un extra la documentarul văzut. Broșura a oferit și o altă finalitate serilor de film, contribuind la scopul educativ prin crearea unor materiale care pot să rămână și să fie împărtășite, dincolo de discuțiile de moment din timpul evenimentului. Pe baza acestui material tipărit, am făcut o prezentare succintă de 10-15 minute pentru a putea poziționa mai bine evenimentele din film, precum și pentru a putea anima discuțiile ulterioare. De altfel, toate aceste texte vor fi baza numărului următor din *Tendințe*, dedicat revoluțiilor din trecut și prezent.

În timpul serii, se creează o atmosferă plăcută și relaxantă, în care toți participanții se pot bucura de vizionare. După final, discuțiile joacă un rol esențial: fiecare își poate exprima impresiile, poate analiza mesajul, temele sau modul de realizare a filmului ori documentarului. O tehnică importantă, care ne-a fost propusă de către una din participantele la aceste evenimente, a fost de a face un tur de nume, timp în care fiecare dintre noi să spună cu ce a rămas din film, ce i-a plăcut, ce curiozități i-a creat vizionarea. În timpul discuțiilor, este important să se păstreze un cadru de participare accesibil tuturor, mai ales în cazul unor evenimente deschise unui public general. Astfel, pot fi explicați anumiți termeni politici, pot fi detaliate anumite poziționări, poate fi prezentat contextul pentru un anumit eveniment istoric etc.

Pe parcurs, organizatorii pot introduce și elemente suplimentare, cum ar fi gustări, voturi pentru următoarele vizionări sau mici dezbateri. Astfel, serile de filme și documentare devin nu doar o activitate recreativă, ci și una educativă și socială, care apropie oamenii și le dezvoltă perspectiva asupra lumii.

Grupul de studiu

Organizarea unui grup de studiu începe, de obicei, cu dorința mai multor persoane de a învăța împreună și de a se ajuta reciproc. Acest grup este diferit de un cerc de lectură, deoarece persoanele care își asumă formarea unui astfel de grup își asumă și faptul că vor parcurge mai multe materiale (nu doar tipărite, dar și audio sau video), iar toată lumea va trebui să participe activ în acest proces. Acesta a fost și cazul nostru, al celor care am început revista.

Primul pas este formarea grupului, alegând tovarăși serioși, interesați de învățare și dispuși să participe activ. Este important ca numărul membrilor să nu fie prea mare, pentru a permite tuturor să se implice.

După formarea grupului, membrii stabilesc un scop comun, cum ar fi pregătirea unei prezentări, a unor sesiuni de școală populară, înțelegerea unor concepte dificile, realizarea unor texte programatice — sau a unei reviste. Apoi se decide un program de întâlniri, alegând zilele și orele potrivite pentru toți, precum și locul unde vor avea loc întâlnirile, fie fizic (preferabil), fie online.

Pe parcursul sesiunilor de studiu, fiecare participant poate avea un rol: unii pot explica și rezuma textele pe care le-au citit, alții pot pune întrebări sau pot corela cu propriile lor lecturi. Este important ca atmosfera să fie una serioasă, dar prietenoasă, în care fiecare se simte încurajat să participe. De altfel, ce propunem noi este ca fiecare dintre persoanele care formează acest grup de studiu să citească texte diferite, așa încât fiecare să poată participa într-un mod propriu, original,



cu adăugiri sau critici constructive. De asemenea, membrii grupului pot împărți o carte mai lungă în părți mai mici, astfel încât fiecare să se ocupe de o anumită temă și să o prezinte celorlalți. În acest fel, învățarea devine un proces colaborativ și este mai eficientă și mai interesantă.

La final, este util ca grupul să evalueze rezultatele obținute și să observe ce a funcționat bine și ce poate fi îmbunătățit. Astfel, organizarea unui grup de studiu devine un proces care evoluează și se adaptează nevoilor tuturor participanților.

Trebuie să spunem că, la urma urmei, un grup de studiu este o celulă autonomă de producție de informație. Un astfel de colectiv poate deveni nu doar producătorul unei broșuri, al unei zine¹ sau cărți, al unui *reel* sau video, ci și al unei munci mai susținute, precum colectivul editorial al unui ziar sau revistă, o emisiune de radio sau un podcast. Este forma prin care grupul de oameni ajunge la o cunoaștere de comun stabilită a unor termeni și unelte, prin care ulterior va construi o structură informațională benefică oricui are acces la ea.

Către o școală populară

Am văzut împreună care ar fi cele mai de bază unelte pentru auto-instruire și pedagogie. Acestea împreună pot crea fundamentul unei instituții pedagogice — o școală populară — care promovează nu doar auto-instruirea, ci și includerea acestui proces într-o muncă colectivă, de transmitere a informației și cunoștințelor către alții.

Să o luăm de la zero pentru a forma acest tip de proiect poate părea o muncă imensă, copleșitoare, mai ales având în vedere lipsa unor astfel de demersuri în istoria locală recentă. Dar acest lucru nu înseamnă că nu putem experimenta, că nu putem organiza evenimente de învățare care treptat să se coaguleze într-o structură pedagogică nouă și să arate că putem imagina și construi modalități alternative sistemului educațional de stat. Astfel, idealul unei școli populare nu va rămâne un scop îndepărtat, ci va putea fi treptat pus în practică, prin activitatea unor grupuri mai mici, care se pot extinde în viitor.

Putem să ne uităm și la istorie, pentru a vedea ce experimente de pedagogie libertară au existat, ce tehnici și modele organizaționale au propus aceste școli populare, ce au reușit și în ce au eșuat acestea.

1. Așa au fost produse zine locale, precum *Turma*, în urma seriilor *Rumegări colective*, organizate de Comunitatea Vegană Queer. La fiecare ediție, o persoană sau mai multe țineau prezentări pe un subiect despre care au citit mai mult, apoi aveau loc discuții cu ceilalți participanți. Cineva avea rolul de a nota tot ce se discută, apoi era făcută o postare pe social media cu rezumatul. Mai multe rezumate au fost ulterior transformate în textele ce au format *Turma*. Două dintre cele trei ediții de până acum se găsesc la librăria Pisica Neagră, fizic sau online: <https://www.pisica-neagra.ro/produse/comunitatea-vegană-queer>.

ISTORIE

EXPERIMENTE DE PEDAGOGIE LIBERTARĂ DIN TRECUȚ

Gânditorii anarhiști au evidențiat încă de la începutul secolului al XVIII-lea modul în care instituția școlii reproduce mecanisme de opresiune întâlnite la scară largă în societate. Odată cu critica, a început să prindă contur și ideea unei forme alternative de pedagogie, care să pună în prim-plan interesele și nevoile celor care în mod tradițional joacă un rol mai degrabă pasiv în acest proces.

Astfel, pe lângă modelele „oficiale” de învățământ, care perpetuează forme de opresiune, au existat de-a lungul timpului și încercări de a face educația altfel, într-un mod care își propune mai degrabă să emancipeze decât să subjuge.

În cele ce urmează, vom explora câteva astfel de momente și practici de pedagogie libertară, care sperăm să ne inspire și să ne arate că putem imagina alternative dincolo de modelul dominant al învățământului de stat.

Deși termenii **educație libertară** și **educație anarhistă** sunt adesea folosiți interschimbabil, reiterăm – pe urmele lui Judith Suissa – distincția terminologică dintre aceștia. Primul este mai vast și face referire la toate experimentele pedagogice (anarhiste sau nu) care resping autoritatea tradițională a profesorului și ierarhiile școlare, susținând autonomia elevului. Prin urmare, exemplele istorice enumerate mai jos fac parte mai degrabă din tradiția libertară, nefiind toate asumat anarhiste.

Reflecții anarhiste despre educație – un scurt istoric

Unul dintre primele texte programatice pentru o pedagogie libertară a fost scris de către **William Godwin**^A. Acesta a publicat în 1793 lucrarea fundamentală *Cercetare cu privire la justiția politică* (*Enquiry Concerning Political Justice*), oferind prima critică anarhistă sistematică la adresa educației controlate de stat. El a argumentat că libertatea de gândire este esențială pentru libertatea politică, identificând guvernul și educația drept pilonii centrali ai puterii.

Godwin a avertizat împotriva unei „alianțe evidente” între educația națională și guvern, susținând că statul va folosi invariabil școala pentru a-și întări autoritatea, a-și perpetua instituțiile și a modela



^A **William Godwin** (1756–1836) a fost un filozof englez, considerat primul teoretician al anarhismului. Lucrarea sa din 1793 a criticat statul și proprietatea, fundamentând viziunea unei societăți libere și egale.



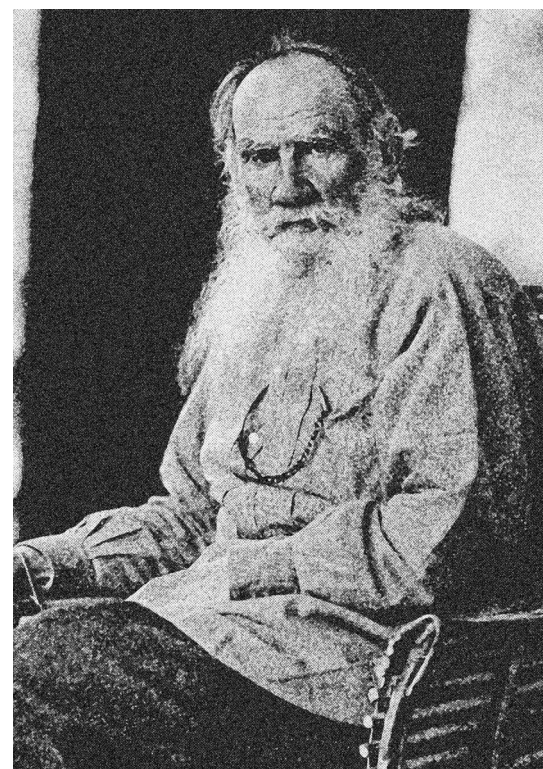
cetățenii conform propriilor interese. În viziunea sa, sistemele publice descurajează examinarea critică, promovând în schimb prejudecăți și „arta de a justifica principii stabilite anterior”.

De asemenea, el a subliniat că educația de stat ignoră natura minții umane, care învață cel mai bine prin dorință proprie și activitate voluntară; din momentul în care o instituție impune sarcini, entuziasmul dispare, fiind înlocuit de pasivitate. În final, Godwin a propus o transformare radicală a învățământului prin eliminarea ierarhiilor dintre profesor și elev, înlocuindu-le cu un studiu liber, unde individul își urmează propriul plan de cunoaștere. Ideile sale rămân fundamentale pentru întreaga tradiție a pedagogiei libertare.

La jumătatea secolului al XIX-lea, **Pierre-Joseph Proudhon** a criticat modul în care funcționează școlile, ca „seminare ale aristocrației”. În cartea *The General Idea of the Revolution in the 19th Century* acesta a argumentat că instituțiile de învățământ de stat „nu au fost înființate pentru popor”, ci „pentru a susține, consolida și întări distincția dintre clase, cu scopul de a completa și de a face irevocabilă diviziunea dintre clasa muncitoare și clasa superioară”. Proudhon a pledat pentru eliminarea barierelor dintre instrucție și ucenicie, dintre educația profesională și practica de zi cu zi. Separarea acestora nu va face decât să reproducă ierarhia claselor sociale, care este unul din cele mai puternice instrumente ale guvernelor pentru subjugarea oamenilor. În schimb, într-o societate cu adevărat democratică, unde educația nu ar depinde de stat, căci ar fi incompatibilă cu orice formă de guvernare, aceasta ar putea să devină „deodată o chestiune de formare a minții și de aplicare la treburile practice în atelier și în casă”.

Proudhon abordase problema educației și într-un text anterior, *The System of Economic Contradictions or, The Philosophy of Poverty*, din 1847, unde propunea o viziune democratizantă, anti-elitistă asupra inteligenței. Acesta critica modul în care concepte precum *geniu* sau *talent* au apărut în secolul al XVIII-lea pentru a reproduce, în sfera intelectuală, ierarhiile sociale. Inteligența nu există în abstract, deja formată, separată de un proces de învățare, ca să poată fi atribuită unui „geniu”, spunea Proudhon. De fapt, ea este egală la naștere, când reprezintă „o potențialitate goală și inertă, care crește treptat în mărime și putere”, iar progresul social ar trebui să vizeze tocmai restabilirea acestei egalități, prin muncă și educație.

În perioada anilor 1860, **Lev Tolstoi**^B a înființat școala de la Iasnaia Poliana, Rusia, locul unde s-a născut, a trăit și a murit. Acesta a fost unul dintre primele experimente de punere în practică a unei pedagogii libertare, chiar dacă viziunea sa avea la bază mai degrabă îngrijorări etice despre îngrădirea libertății elevilor decât o viziune politică asumată despre un model alternativ de societate. Fiind un gânditor anarho-pacifist^C, acesta a susținut că educația poate fi eficientă doar dacă este liberă, respingând orice formă de constrângere sau disciplină impusă de stat ori biserică. În viziunea sa, școala trebuia să fie



^B**Lev Tolstoi** (1828–1910) a fost un scriitor rus, promotor principal al anarhismului creștin și pacifist. A respins statul și proprietatea, pledând pentru non-violență și transformare spirituală. Viziunea sa a influențat gânditori precum Gandhi.

^C Anarho-pacifismul este un curent anarhist care respinge orice formă de violență.

D Mihail Bakunin (1814–1876) a fost un filosof, revoluționar și teoretician politic rus, considerat unul dintre fondatorii anarhismului modern. A criticat puternic statul, autoritatea politică și religia organizată, susținând libertatea individuală și organizarea voluntară a societății. A participat la mișcările revoluționare europene din 1848 și a petrecut ani în închisori și exil. Bakunin s-a aflat în conflict intelectual cu Karl Marx, respingând ideea unui stat socialist de tranziție. El promova federalismul, autogestiunea muncitorilor și acțiunea revoluționară directă. Gândirea sa a influențat puternic mișcările anarhiste, sindicaliste și libertare din întreaga lume.



E Paul Robin (1837–1912) a fost un pedagog, militant anarhist și teoretician social francez, cunoscut mai ales pentru ideea de „educație integrală” și pentru experimentul educațional libertar de la orfelinatul din Cempuis, Franța. Este considerat una dintre figurile importante ale anarhismului educațional european din secolul al XIX-lea.

un spațiu unde elevii vin de bunăvoie, iar ordinea se naște spontan din interesul lor natural, nu prin regulamente rigide. Experimentul său, descris cu o onestitate brutală, a promovat autonomia elevului, demonstrând că respectul pentru cel care învață este singura cale către cunoașterea autentică.

În 1869, **Mihail Bakunin** publică un text despre accesul inegal la educație și propune educația integrală și completă ca practică pentru emanciparea muncitorilor. Spre deosebire de ceea ce numește „socialiștii burghezi” care întrețin separarea dintre clase prin păstrarea distincției dintre munca intelectuală și cea fizică, acesta militează pentru abolirea totală a claselor sociale, pe care o leagă de ideea democratizării științei, care până acum a fost folosită în special de burghezie. Bakunin susține că societatea este organizată în așa mod încât să faciliteze ascensiunea claselor dominante, care au acces la știință și educație. Acestea nu dețin un nivel superior de inteligență față de masele de muncitori, ci pur și simplu au avut mai multe oportunități, care le-au permis să progreseze social și material, în detrimentul proletariatului, exploatat și mai mult în timpul acestui proces.

Bakunin reia subiectul și în una dintre operele sale majore, **Statismul și anarhia**, publicată în 1873, unde susține ideea unei educații populare universale. Revoluția socială va extinde accesul la știință „oricărui individ cu vocația și dorința de a se devota acesteia, deși nu în detrimentul muncii manuale generale, care va fi obligatorie pentru toată lumea”. Știința ca specializare va exista în continuare (în rândul savanților, cercetătorilor), dar educația științifică generală, adică familiarizarea cu metoda științifică și gândirea critică, va putea fi accesibilă oricui. Viziunea lui Bakunin asupra educației se răsfrânge asupra organizării sociale: pentru el, viața socială și naturală (care se dezvoltă spontan) precedă gândirea, care nu apare decât ca o consecință a acestora. Socialiștii de stat, în schimb, inversează această relație și prioritizează rolul teoriei în detrimentul practicii, susținând ideea conducerii vieții sociale de către câțiva indivizi, care „dețin” teoria, rațiunea sau știința.

Orfelinatul din Cempuis, condus de **Paul Robin**^E între 1880 și 1894, a reprezentat un experiment fundamental pentru pedagogia libertară. Robin a pus în practică conceptul de **educație integrală**, care urmărea dezvoltarea armonioasă a potențialului fizic, intelectual și moral al fiecărui copil, refuzând subordonarea muncii manuale celei intelectuale. Instituția a fost revoluționară prin introducerea coeducației sexelor, băieții și fetele învățând împreună. Această „școală liberă” i-a inspirat pe Madelaine Vernet să înființeze școala progresistă **L’Avenir Social** și pe Sébastien Faure să pună bazele La Ruche. Totodată, a servit drept model direct pentru **Francisco Ferrer** (care a corespondat cu Robin) și celebra sa **Escuela Moderna**, demonstrând că educația



poate fi un proces de eliberare a facultăților latente, ferit de dogmele statului sau ale bisericii.

Pedagogia lui Robin, revoluționară pentru acea perioadă, a dus la înlăturarea sa din postul pe care îl ocupa în cadrul orfelinatului. Chiar și așa, însă, proiectul a continuat, iar doi dintre discipolii săi au format Liga pentru Educație Libertară, care a fost susținută, printre alții, de Kropotkin, Louise Michel și Élisée Reclus.

///

La sfârșitul secolului al XIX-lea apar în Marea Britanie școli duminicale și experimente educaționale în comunitățile muncitorești, ca alternativă la modelul școlii de stat.

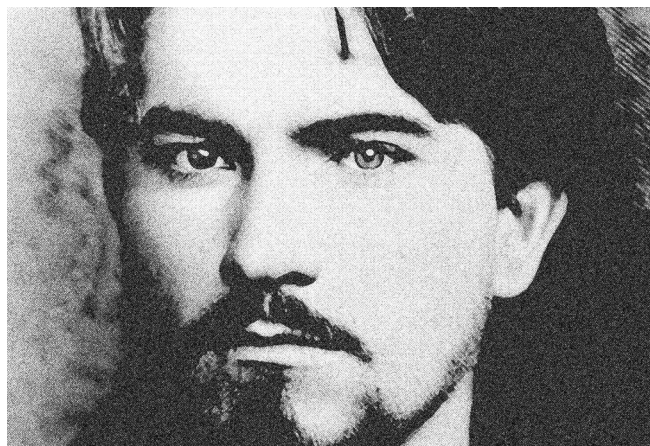
///

Continuăm această cronologie a contribuțiilor unor anarhiști la discuțiile despre educație cu textul „Școala liberă”, apărut în 1897, scris de **Panait Mușoiu**^F și **Panait Zosîn**^G. Vom detalia mai mult viziunea celor doi, pentru că este unul dintre primele momente când se cristalizează în spațiul autohton ideea unei pedagogii alternative. Povestea începe cu revolta elevilor „Liceului Modern” din București în 1897, care s-au baricadat în clase, refuzând să participe la cursuri într-o zi de sărbătoare națională. Acest incident le-a servit lui Panait Mușoiu și Panait Zosîn drept pretext pentru a radiografia un sistem de învățământ pe care îl considerau a fi o adevărată „pușcărie”, unde zidurile și porțile sunt stavile între tineri și lume, iar personalitatea elevului este strivită de metode despotice și arbitrar.

În viziunea autorilor, școala oficială este marcată de o ciocnire permanentă între spontaneitatea celui care învață și rutina instituției. Ei observă cu amărăciune că elevul nu poate face nicio mișcare fără a se lovi de o prevedere regulamentară, acest mediu ducând la uciderea sau perversitatea geniului firii umane. Mai mult, profesorii înșiși sunt văzuți ca sprijinind rutina, chiar dacă în tinerețe au avut propriile perioade de răzvrătire.

Ca alternativă la această „disciplină dobitocească”, Mușoiu și Zosîn propun întemeierea unei „școli libere”, inspirată de modele precum Universitatea Nouă de la Bruxelles. Ideile de bază ale acestui proiect sunt radicale pentru acea vreme:

- * Școala liberă nu ar trebui să aibă reguli de înscriere, obligații, pedepse sau examene.
- * Autorii susțin că adevărata cultură se dobândește atunci când urmezi „geniul firii tale” și te ocupi de ceea ce îți place.



^F **Panait Mușoiu** (1864–1944) a fost cea mai influentă figură a anarhismului românesc, dedicându-și peste cinci decenii „iluminării sociale” prin cuvântul tipărit.

Născut la Roman într-o familie modestă, a fost un autodidact care a învățat singur limbi străine pentru a tâlmăci texte revoluționare. Activ inițial în cercurile socialiste, a publicat în 1892 prima traducere în română a *Manifestului comunist*, fiind însă exclus din mișcare în același an pentru vederile sale antiautoritare. Cea mai importantă realizare a sa a fost *Revista Ideei* (1900–1916), publicație ce a conectat libertarii români din țară și diaspora. Prin „Biblioteca Revistei Ideei”, a publicat sute de traduceri din autori precum Bakunin, Kropotkin și Thoreau, oferindu-le adesea gratuit celor săraci. Poreclit „cuviosul Panait” pentru stilul său de viață ascetic, Mușoiu a locuit în subsoluri bucureștene transformate în biblioteci labirintice, unde a mentorat generații de tineri, inclusiv pe Joseph Ishill și Iuliu Neagu-Negulescu. A susținut constant că „omul poate fi bun și fericit” într-o societate fără șefi sau dogme. S-a stins din viață la București în 1944, rămânând un spirit „inclasabil, senin și nesupus”.

^G **Panait Zosîn** (1873–1942) a fost un reputat medic psihiatru, publicist și militant de seamă al începuturilor mișcării libertare românești. Originar din Botoșani, a format alături de Panait Mușoiu celebrul cuplu de „anarhiști” supranumit „cei doi Panaiți”. În 1892, a fost exmatriculat din școală după ce a organizat prima serbare de 1 Mai din localitate, sfidând autoritățile. A co-fondat publicații esențiale precum *Carmen Sylva* (1895) și *Mișcarea socială* (1897), fiind un pionier al popularizării științei prin traduceri din Lamarck. Zosîn a realizat și prima versiune în română a lucrării lui Max Stirner, *Unicul și proprietatea sa*. Deși ulterior s-a dedicat carierei medicale, a rămas un spirit liber-cugetător și o figură centrală a radicalismului intelectual românesc.



H Francisco Ferrer (1856–1909) a fost un pedagog libertar spaniol și fondator al „Școlii Moderne” din Barcelona, instituție inspirată de idealurile educației raționale, critice și emancipatoare. Ferrer susținea o formă de învățământ orientată spre dezvoltarea liberă a facultăților elevilor, fără pedepse, supunere oarbă sau indoctrinare religioasă. Într-o perioadă profund conservatoare, el promova și mixitatea claselor, considerând că fetele și băieții trebuie să învețe împreună în condiții egale. Modelul său educațional, influențat de ideea „educației integrale” formulată de Paul Robin, urmărea accesul universal la educație: familiile contribuiau în funcție de venituri sau nu plăteau deloc, ceea ce permitea și copiilor săraci să frecventeze școala. Activitatea sa a avut un ecou important în epocă și a rămas un reper major în pedagogia libertară și modernă. Considerat periculos de către Biserica Catolică și autoritățile spaniole, Ferrer a fost arestat, judecat și executat în 1909 sub acuzația de a fi instigat muncitorii din Barcelona la revoltă în timpul protestelor împotriva războiului din Maroc. Execuția sa a provocat un val internațional de indignare și proteste. În România, Panait Mușoiu i-a dedicat în același an un număr special al *Revistei Ideei*.

* Există o distincție clară între „învățați” și „diplomați”. Diplomele sunt considerate „deșarte iluzii” și simple chitanțe care nu garantează valoarea intelectuală, mulți dintre posesorii lor fiind de o „prostie străvezie”. Ei dau exemplul lui John Stuart Mill, care a atins un nivel înalt de cultură prin instruire liberă, fără certificate oficiale.

* Autorii critică faptul că școlile oficiale irosesc ani prețioși cu materii anoste (istorie războinică, gramatici aride, povestiri religioase), cunoștințe care se șterg rapid din minte. În schimb, școala liberă ar trebui să ofere o cultură integrală și cunoștințe aplicate.

Narațiunea acestei școli noi este una a inițiativei individuale și a frăției între „dezmoșteniții vremii”. Autorii sunt convinși că un tânăr educat în libertate, care cunoaște diverse meșteșuguri și arte, nu va mai simți „frică oarbă” în fața vieții, chiar dacă îi lipsește un titlu oficial. Scopul final nu este obținerea unui post de funcționar la stat, ci pregătirea pentru viața socială și reformarea generală a lumii. Școala liberă este imaginată ca un „vast atelier” și un „templu” al științei, unde învățătorii și discipolii aleg împreună, prin bună înțelegere, drumul către cunoaștere.

Francisco Ferrer și Școala Modernă

Povestea pedagogiei libertare din Spania nu este doar o cronică a unor instituții de învățământ, ci și o narațiune despre dorința profundă de emancipare a unui popor care a văzut în educație principala armă împotriva opresiunii. Totul a început în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, când ideile anarhiste ale lui Bakunin și Kropotkin au început să prindă rădăcini în rândul proletariatului spaniol. Într-o Spanie dominată de alianța dintre „tron și altar”, unde analfabetismul domina două treimi din populație, „primii militanți au înțeles că revoluția nu poate fi doar economică, ci trebuie să fie, înainte de toate, culturală. Deoarece nu aveau resurse pentru clădiri impunătoare, primele „școli” au fost, de fapt, cluburi muncitorești, cercuri de lectură și centre numite *ateneo libertarios*. Aici, după ore lungi de muncă epuizantă, adulții învățau să scrie și să citească la lumina lumânărilor, discutând despre știință și despre cum și-ar putea schimba soarta.

Odată cu trecerea în noul secol, mișcarea a căpătat o formă mult mai concretă prin apariția școlilor raționaliste. Figura centrală a acestei epoci a fost Francisco Ferrer i Guàrdia^H, care în 1901 a fondat la Barcelona faimoasa *Escuela Moderna* (*Școala Modernă*), o instituție născută din dorința de a oferi o alternativă radicală sistemului de învățământ dominat de dogme. Inspirat de ideile pedagogului anarhist Paul Robin, Ferrer a visat la o **educație integrală**, care să nu se rezume doar la acumularea de informații, ci să armonizeze dezvoltarea intelectuală cu cea fizică și morală.



În inima acestei școli, prima bătălie s-a dat împotriva autoritarismului și a misticismului, Ferrer instaurând un învățământ strict laic, considerând rațiunea și știința drept singurele antidoturi eficiente împotriva prejudecăților religioase. Pentru el, educația nu trebuia să transforme copilul într-un „supus al mecanismului social” sau într-un instrument al Statului, ci într-o ființă capabilă să evolueze neîncetat și să reinnoiască mediul în care trăiește.

Atmosfera din interiorul *Escuela Moderna* era una a libertății depline, unde elevii, băieți și fete deopotrivă, învățau împreună fără a fi constrânși de barierele tradiționale ale clasei sociale sau ale genului. Ferrer a eliminat cu desăvârșire sistemul de examene, premii și pedepse, argumentând că acestea nu fac decât să creeze rivalitate, anxietate și o motivație artificială, ucigând dorința naturală de cunoaștere a copilului. În locul competiției, el a cultivat solidaritatea și fraternitatea, asigurând accesul copiilor săraci prin taxe școlare calculate în funcție de veniturile părinților.

Procesul de învățare depășea zidurile clasei, punând un accent deosebit pe experiența practică și pe contactul direct cu natura și realitatea socială. Elevii își petreceau timpul în laboratoare, ateliere și în excursii, Ferrer afirmând că preferă „spontaneitatea liberă a unui copil care nu știe nimic din instrucția cuvintelor” în fața deformării intelectuale produse de metodele oficiale. Manualele folosite erau create special pentru a introduce noțiuni de igienă, științe naturale și sociologie, totul sub egida unui „raționalism umanitar”.

Această pedagogie nu era însă neutră, ci avea un scop social clar: pregătirea copilului pentru o emancipare totală. Elevii erau încurajați să cerceteze originile nedreptăților, să combată exploatarea, militarismul și „vătămătoarea iubire de patrie”, devenind astfel agenți ai transformării societății. În final, viziunea lui Ferrer a fost aceea a unei școli care să nu formeze simpli funcționari sau muncitori docili, ci oameni independenți intelectual, a căror singură autoritate să fie propria conștiință luminată de adevărul științific.

Pe măsură ce ideile sale s-au răspândit, Școala Modernă a devenit un catalizator pentru mișcarea muncitorească. Ea a oferit proletariatului instrumentele intelectuale necesare pentru a nu mai fi simple „unelte de tiranie”, ci ființe conștiente de inegalitățile economice și capabile să le combată. În afara sălilor de clasă, importanța sa a crescut prin editura proprie, care a publicat zeci de lucrări științifice și sociale, oferind maselor acces la o „știință care nu este patrimoniul unui grup restrâns de privilegiați”.

Impactul social cel mai vizibil a fost atins în timpul Revoluției Spaniole din 1936. Modelul lui Ferrer a servit drept fundament pentru Consiliul Noii Școli Unificate (CENU), care a reușit să transforme educația dintr-un privilegiu într-un drept universal, triplând numărul copiilor școlarizați în Barcelona în doar câteva luni. În colectivele agricole din Aragon, foștii analfabeți au transformat mănăstirile în



¹ **Sébastien Faure** s-a născut în 1858, în Franța și a fost influențat de marxism în prima parte a vieții. În 1885 a candidat din partea Partidului Muncitoresc la alegerile din Gironde. S-a îndreptat spre anarhism sub influența lui Kropotkin, Reclus și Tordelier și s-a dedicat propagării acestui curent, prin scrierile și prelegerile sale. În 1894 a fost acuzat în Procesul Celor Treizeci, o încercare a autorităților de a reprima liderii mișcării anarhiste înscenându-le acte criminale, dar a fost achitat. Împreună cu Louise Michel, a publicat, începând cu anul 1885, ziarul *Le Libertaire* și a fost implicat în editarea altor periodice. Poziția sa ideologică a fost una eclectică, militând pentru reunirea diverselor tendințe anarhiste într-o „sinteză”.

școli moderne, demonstrând că educația libertară putea reorganiza viața socială pe baze de solidaritate și autogestionare. Dar, mai multe despre educația din timpul Revoluției Spaniole, peste câteva pagini...

Chiar și după executarea lui Ferrer în 1909, Școala Modernă a continuat să exercite o influență globală, inspirând apariția unor școli similare în mai multe state¹ inclusiv în România, unde personalități precum Panait Mușoiu au militat pentru ideea că „școala liberă va pregăti tineretul și lumea toată pentru viața socială”. Astfel, moștenirea sa socială rămâne una de emancipare individuală și colectivă, oferind un model de rezistență împotriva uniformizării și transformării oamenilor în simple piese ale unui „mecanism social” opresiv.

La Ruche și Sébastien Faure

Povestea proiectului *La Ruche* (*Stupul*) începe cu viziunea lui Sébastien Faure¹, un conferențiar anarhist care, după 25 de ani de propagare a convingerilor sale, a decis să își folosească profiturile obținute din prelegeri pentru a fonda o operă de solidaritate unică. Faure observase cu amărăciune două lucruri: ideea tenace că ființa umană este fundamental perversă și dificultatea de a „converti” adulții la luptele sociale, motiv pentru care s-a orientat către cei mici, cu „creiere noi și voințe flexibile”. Astfel, în 1904, el a închiriat o proprietate de 25 de hectare lângă Rambouillet, dotată cu grădini, păduri și terenuri arabile, transformând-o într-un cerc familial larg unde aproximativ 40 de copii trăiau o viață liberă și fraternă.

În cartea sa, *The Libertarians and Education*, Michael P. Smith consideră că mișcarea pentru educație a început să se cristalizeze în anii 1890, în Franța, în strânsă legătură cu istoria anarhismului. După perioada „propagandei prin fapt” care a culminat cu o serie de asasinat politice și un atac terorist, anarhismul a început să fie demonizat și s-a preferat folosirea termenului *libertar*. Militanții au început să se îndrepte spre acțiuni orientate mai degrabă pe pozitiv, pe a construi, iar astfel, în perioada 1894-1914, a crescut mișcarea anarho-sindicalistă și au început să prindă contur experimentele sociale, în special în domeniul pedagogiei. În acest context apare proiectul *La Ruche*.

La Ruche nu era o școală obișnuită, nici un orfelinat sau un internat plătit, ci un laborator pedagogic unde nu existau clasamente, premii, pedepse sau diferențieri între elevi. Într-o perioadă în care învățământul mixt era interzis, acesta era direct pus în practică la școala lui Faure, unde băieții și fetele puteau studia împreună. Gestionarea locului era una revoluționară: deși Faure purta titlul de „Director”

1. Michael P. Smith amintește în istoria sa asupra educației libertare că au existat, în următorul sfert de secol, astfel de școli în SUA, Marea Britanie, Franța, Belgia, Olanda, Germania, Italia, Elveția, Austria, Polonia, Cehoslovacia, Iugoslavia, Brazilia, Argentina, Mexic, China și Japonia. De altfel, Nestor Mahno, a încercat să pună bazele unui astfel de proiect și în Ucraina.

pentru a răspunde în fața autorităților și furnizorilor, în interior el era egalul tuturor, deciziile fiind luate colectiv în întâlniri săptămânale la care participau toți colaboratorii și copiii mai mari. Colaboratorii săi erau voluntari dedicați, care nu primeau salariu, fiind hrăniți și găzduiți ca membri ai aceleiași familii, având libertatea de a lua mici sume de bani din fondul comun doar pentru nevoi strict necesare.

Viața de zi cu zi a copiilor era orânduită pe trei grupe de vârstă:

- * Cei mici (până la 12-13 ani) își împărțeau timpul între cursuri, jocuri și mici servicii casnice.
- * Cei mijlocii (13-15 ani) se aflau în etapa de pre-ucenicie, dedicând jumătate din zi studiului și jumătate muncii manuale.
- * Cei mari (peste 15 ani) se concentrău pe ucenicie în ateliere, continuându-și studiile teoretice doar seara.

Un aspect central al pedagogiei era „pre-ucenicia”, prin care fiecare copil circula timp de doi sau trei ani prin diverse ateliere (tâmplărie, forjă, croitorie, legătorie sau agricultură) pentru a-și descoperi aptitudinile reale înainte de a se specializa. Scopul era formarea unor „ființe complete”, distrugând ierarhia nedreaptă dintre munca intelectuală și cea fizică; Faure dorea ca un muncitor să poată aprecia o operă de artă sau o discuție filozofică, iar un intelectual să știe să mănuiască o unealtă cu dexteritate.

Filozofia din spatele Stupului susținea că copilul aparține doar lui însuși, nu tatălui, maestrului, bisericii sau statului. Faure refuza să le impună propriile convingeri, considerând că rolul educatorului este de a fi un „frate mai mare”, un ghid și un sprijin pentru ca facultățile naturale ale copilului să înflorească.

Emma Goldman a vizitat în 1908 această școală neconvențională din Franța și a redat într-un text impresiile sale, dar și modul în care își descria Faure proiectul. Acesta pune accentul pe stimularea curiozității și gândirii critice a copiilor și pe nevoia contestării autorității adulților.

Din păcate, această „lucrare de dragoste” a fost curmată de Primul Război Mondial. Lipsa resurselor, interdicția lui Faure de a mai ține conferințe (sursa principală de venit) și dificultățile extreme de aprovizionare din iarna anului 1916-1917 au făcut supraviețuirea imposibilă. În februarie 1917, din cauza frigului și a lipsei de cărbune, copiii au fost trimiși înapoi la familiile lor sau în centre prietene, iar La Ruche și-a încetat existența, rămânând însă în istorie ca un simbol al educației integrale și al solidarității libertare.

///

1903 - 1908: În Minneapolis, este fondat Colegiul Poporului Finlandez, care în 1908 trece sub controlul Federației Socialiste Finlandeze și își schimbă numele în Work People's College (WPC), eliminând instrucția religioasă în favoarea cursurilor despre socialism și economie marxistă.

1914: WPC devine un colegiu de muncă rezidențial afiliat sindicatului IWW (Wobblies), formând muncitori pentru organizare sindicală și autogestionare până în 1941.

///

Universitatea Populară Liberă din Egipt (1901)

Un exemplu mai puțin cunoscut al unei inițiative de a pune în practică pedagogia libertară este Universitatea Populară Liberă, formată în 1901 în Teatrul Zizinia din Egipt. Aceasta a fost o inițiativă radicală, parte din mișcarea anarhistă mai largă, care a propus un program educațional gratuit, modern și accesibil tuturor oamenilor.

În acea perioadă, științele umaniste din Egipt încercau să articuleze o poziție care să țină cont de impactul colonial al ocupației britanice din 1882 și de noile tendințe naționaliste, deseori oscilând între acestea. În acest context, Universitatea Populară a apărut într-un cadru multietnic și multiconfesional, care contesta atât discursul colonial, cât și pe cel naționalist.

Dezvoltarea mișcării muncitorești a fost influențată de emigrarea muncitorilor italieni și greci care, încă din 1882, se mutaseră în

Egipt. De fapt, încă din anii 1860 începuseră să se formeze diverse grupuri care militau pentru drepturile muncitorilor. Acestea au fost influențate de figura lui Mihail Bakunin și de Comuna din Paris, astfel că a început să prindă contur o mișcare mai asumată politic, care s-a alăturat Internaționalei în 1876. În anii 1880 și 1890, mișcarea anarhistă nu era foarte răspândită, dar impactul acestui curent în spațiul public a fost resimțit în octombrie 1898, când mai mulți anarhiști au fost arestați, acuzați că ar fi conspirat pentru a-l ucide pe împăratul german Wilhelm al II-lea în timpul vizitei sale în Orientul Apropiat.

La sfârșitul secolului al XIX-lea, mișcarea muncitorească devine mai militantă și au loc evenimente precum greva lucrătorilor din industria tutunului, care duce și la formarea unor sindicate adevărate, care încep să se ocupe și de propagarea strategiilor de organizare politică. Pe măsură ce se dezvoltă mișcarea muncitorească, a început să fie dezbătută și ideea unei educații alternative, care să răspundă mai concret nevoilor clasei muncitoare, așa că a fost popularizată ideea unei universități populare. În Europa, mai ales în Italia și Franța, exista modelul universităților de la sfârșitul secolului al XIX-lea, care ofereau cursuri literare, tehnice și științifice așa-numitelor clase populare.

În Egipt, Universitatea populară a preluat acest model, adaptându-l nevoilor locale. S-a păstrat, spre exemplu, ideea de strângere de fonduri prin donații publice sau munca voluntară a profesorilor. Dar curriculumul a fost gândit în mai multe limbi, fiind adresat unei societăți plurale din punct de vedere etnic și religios. În plus, spre deosebire de universitățile populare din Italia sau Franța, cea din Egipt era avea o influență anarhistă mai clară, fiind inspirată de ideile lui Élisée Reclus, care promovase ideea cunoașterii ca un mijlocitor al libertății oamenilor.

Planul acestei universități a fost pus la punct de anarhiști locali, precum Pietro Vasai, Francesco Cini, Pietro Curti-Garzoni, Giovanni

Tesi, Roberto D'Angio, Joseph Rosenthal și Luigi Galleani, considerat principalul arhitect al proiectului, care a și ieșit în evidență public. La deschiderea universității, au fost prezentate principiile sale, care reflectau valorile libertare. S-a vorbit astfel despre respectul față de individ și despre spiritul de fraternitate și toleranță reciprocă. Scopul era ca instituția să fie deschisă tuturor, indiferent de naționalitate, limbă, religie, gen sau opinii politice. Spre deosebire de alte instituții de învățământ, universitatea respingea și orice formă de autoritate, principiu declarat la prima adunare publică și consemnat apoi în statutul său. De asemenea, în statutul UPL era menționat clar că femeile pot participa la cursuri, iar în comunicatele de presă erau frecvent lansate apeluri în acest sens.

Cursurile aveau loc în fiecare seară (mai puțin duminica), pentru ca muncitorii să poată participa. Se pune accentul pe dezvoltarea cunoștințelor din sfera științifică, astfel că au fost ținute cursuri despre ultimele descoperiri din acest domeniu. Alte cursuri au vizat domeniul mai general, precum teoriile evoluției, anatomia umană, literatură și limbi străine, dar și specializări, cum ar fi antropologia criminală, dreptul medical sau tema sinuciderii. Subliniind nevoia studierii unor probleme de zi cu zi, s-au ținut și cursuri practice de prim ajutor, electricitate sau igienă, iar mai târziu a fost conceput și un curs adresat persoanelor surdo-mute. Se predau inclusiv chestiuni legate de istoria clasei muncitoare și aspecte ce țin de organizarea politică sau rolul femeilor în societate. În 1903 profesoara N. Sierra a ținut și o prelegere despre feminism, în care a criticat întregul aparat legislativ și religios pentru rolul său în perpetuarea opresiunii femeilor. Pe lângă toate acestea, universitatea funcționa și ca un spațiu social și cultural, având o sală de lectură și o bibliotecă deschise publicului toată ziua. Se țineau și spectacole muzicale sau de teatru, iar din 1902 a fost publicat și un ziar al universității.

În ciuda succesului inițial (numai în primele zile peste 300 de studenți au participat la



cursuri), din cauza ideologiei promovate, treptat UPL a devenit ținta unei campanii publice de defăimare și demonizare. Chiar dacă a funcționat timp de mai mulți ani, la sfârșitul lui 1902 au avut loc schimbări majore în comitetul universității și treptat aceasta a început să se distanțeze de modul inițial de funcționare, devenind tot mai mult „o instituție burgheză serioasă care oferea competențe profesionale solide pentru funcționari respectabili”.

Școala Modernă (The Ferrer School) din New York și Stelton (1911-1953)

Inspirată direct de execuția pedagogului spaniol Francisco Ferrer în 1909, această inițiativă a reprezentat încercarea de a transpune modelul *Escuela Moderna* în contextul american. De altfel, printre primii elevi ai acestei școli au fost și copiii unor imigranți evrei de origine română: Révolte, Hyperion și Gorky, copiii lui Konrad^J și Naomi Bercovici (născută Librescu/Liber), precum și verișorul lor, Amour, fiul lui Benziar Liber/Librescu^K.

Fondatorii credeau că un copil educat într-un mod natural, fără dogmele statului sau ale religiei, va lupta la vârsta adultă împotriva opresiunii și in justiției. Ei criticau sistemul public de învățământ din SUA, considerându-l un instrument de menținere a puterii clasei conducătoare prin promovarea patriotismului și a „erorilor economice”.

Școala puna un accent imens pe eliminarea distincției dintre „munca creierului” și „munca manuală”. Elevii participau la îngrijirea unei grădini comunale și la întreținerea domestică a școlii în mod cooperativ.

În 1915, grupul s-a mutat în New Jersey, fondând o colonie anarhistă unde școala a devenit punctul central al comunității, permițând copiilor să combine studiul cu munca reală în cadrul fermei.

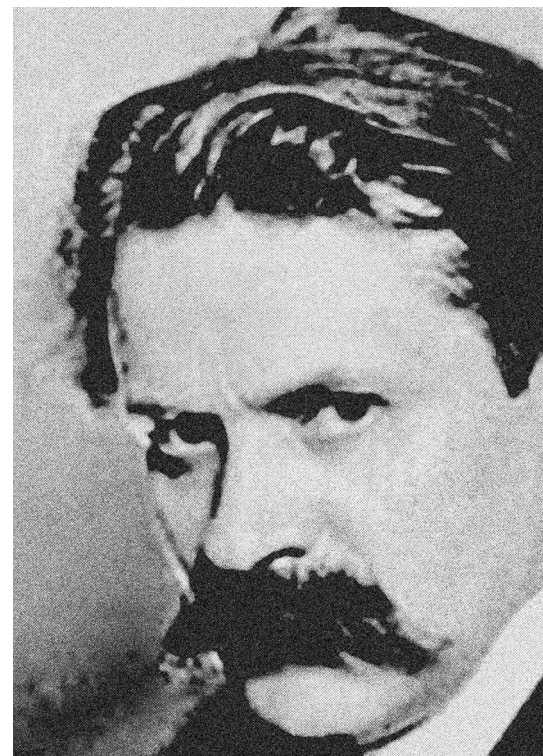
///

Anii 1920: Apar școli progresiste și libertare celebre, precum Dartington Hall (1920), Beacon Hill (1927) și faimoasa Summerhill (1924), fondată de A.S. Neill ca o „democrație a copiilor”.

Războiul Civil din Spania

Izbucnirea Războiului Civil Spaniol în iulie 1936 nu a reprezentat doar începutul unui conflict sângeros, ci și deschiderea unei oportunități istorice fără precedent pentru punerea în practică a idealurilor pedagogiei libertare pe o scară de masă. Pentru mișcarea anarhistă, revoluția socială era inseparabilă de cea culturală, educația fiind considerată instrumentul fundamental pentru emanciparea proletariatului și construirea unei noi societăți, eliberată de dogmele bisericii și de autoritarismul statului.

Imediat după înfrângerea revoltei militare în Barcelona, în iulie 1936, s-a format Consiliul Noii Școli Unificate (CENU), organismul central care a reorganizat întreg sistemul educațional din Catalonia.



^J **Konrad Bercovici** (1881–1961), născut într-o familie evreiască din România, a copilărit în Galați și a dezvoltat o apropiere de comunitățile române. După moartea tatălui său în urma unor violențe antisemite, a emigrat împreună cu familia la Paris și apoi în America de Nord. A debutat ca jurnalist în Montreal, dar s-a remarcat prin operele sale despre romii și imigranți. A făcut parte din cercurile literare și artistice ale vremii, fiind apropiat de personalități precum Charlie Chaplin și Mary Pickford, și a lucrat inclusiv la Hollywood. Scrierile sale s-au bucurat de apreciere și notorietate internațională.

^K **Benziar Liber [Librescu]** (1875–1958) s-a născut la Iași, România, pe 6 septembrie 1875. A fost un militant și medic, unul dintre fondatorii coloniei Free Acres din New Jersey, trezorier al Crucii Roșii Anarhiste și un adept timpuriu al controlului nașterilor. A editat jurnalele de sănătate publică *Rational Living* și *Undzer Gezunt* și a scris zeci de cărți în limba idiș și engleză despre sănătate sexuală, sănătate mintală, îngrijire progresivă a copiilor și vegetarianism.

Deși era o structură de tip „front popular”, incluzând reprezentanți ai sindicatelor CNT și UGT², precum și ai burgheziei republicane, viziunea sa a fost profund ampreatată de principiile libertare. Președinția a fost asumată de Joan Puig Elias, un membru marcant al CNT și un pedagog cu o vastă experiență în spiritul școlilor raționaliste.

Obiectivele CENU au fost radicale: înlocuirea totală a sistemului de învățământ confesional cu unul laic și unificat, controlat de muncitori, care să integreze toate nivelurile de instruire, de la grădiniță până la universitate. Succesul administrativ a fost uluitor: dacă înainte de iulie 1936 în școlile oficiale din Barcelona erau înscriși aproximativ 34.000 de copii, în doar câteva luni, sub egida CENU, numărul acestora a crescut la peste 54.000, ajungând în vara anului 1937 la cifra record de peste 82.000 de elevi. Practic, populația școlară a Cataloniei s-a triplat într-un singur an, realizând o alfabetizare de masă pe care republica nu o reușise în cinci ani de existență pașnică.

Educația libertară din această perioadă a fost organizată pe patru grupe de vârstă, adaptate stadiilor de dezvoltare biologică și psihologică ale copiilor, eliminând structura rigidă a claselor tradiționale.

- * Creșele și grădinițele (sub 6 ani): accentul cădea pe socializarea timpurie, igienă și controale medicale regulate, activitățile desfășurându-se de preferință în aer liber.
- * Învățământul elementar (6-15 ani): a devenit obligatoriu și coeducat (fete și băieți învățând împreună), o ruptură totală față de segregarea impusă de biserica catolică.
- * Școlile tehnice și Politehnicile: pentru elevii de peste 15 ani, s-a pus în aplicare conceptul de educație integrală, care urmărea distrugerea barierei dintre munca intelectuală și cea fizică. Tinerii studiau științele naturii și matematica aplicată, dar petreceau timp și în ateliere, învățând meserii practice, scopul fiind formarea unor oameni polivalenți și critici, nu doar a unor „specialiști barbari”.

Un aspect revoluționar a fost abolirea examenelor, a premiilor și a pedepselor. Pedagogii libertari considerau că evaluarea prin note creează rivalitate și anxietate, înlocuind dorința naturală de cunoaștere cu o competiție egoistă. În schimb, s-a introdus un sistem simplificat de urmărire a progresului, bazat pe observație, menit să ghideze elevul către domeniile care îi trezeau interesul.

Dacă în Catalonia schimbarea s-a produs prin structuri instituționale precum CENU, în regiunea rurală Aragon, revoluția educațională a luat forma auto-organizării directe prin intermediul colectivelor agricole. Într-o zonă unde rata analfabetismului atingea 43%, colectivizarea pământurilor a oferit resursele materiale necesare pentru a deschide școli în cele mai izolate sate.

2. Despre evoluția Revoluției Spaniole și principalii actori am scris în primul număr al revistei noastre și vom reveni asupra subiectului în următorul număr.

Aproximativ 450 de colective au transformat foste mănăstiri, reședințe nobiliare și clădiri ecleziastice confiscate în școli moderne, spațioase și luminate. Aceste spații noi, eliberate de simbolistica religioasă, au devenit centre de cultură unde copiii nu doar învățau să scrie, ci se implicau și în activități agricole practice în grădinile școlii, învățând direct din contactul cu natura. Consiliul Regional de Apărare a Aragonului (CRDA) a susținut aceste eforturi prin tipărirea de manuale noi, fără mesaje naționaliste sau dogmatice, și prin organizarea de cursuri de alfabetizare chiar și pentru milițienii de pe front.

Un rol esențial în răspândirea culturii libertare l-a jucat FIJL (Federația Iberică a Tineretului Libertar), care număra peste 80.000 de membri. FIJL a organizat grupuri de teatru ambulant, biblioteci rurale și expoziții cu lucrările copiilor, considerând că arta și cultura trebuie să fie accesibile tuturor, nu doar unei elite. Sindicatul cinematografic din Barcelona, de exemplu, și-a donat profiturile pentru construcția de școli și spitale, demonstrând o solidaritate organică între sectoarele productive și cele educaționale.

În ciuda privațiunilor războiului, mișcarea libertară a acordat o atenție deosebită orfanilor și copiilor refugiați. Până în septembrie 1937, existau peste 550 de colonii școlare care adăposteau și educău 45.000 de copii salvați din zonele de conflict. Aceste colonii nu erau simple orfelinat, ci comunități de învățare unde copiii erau tratați cu demnitate, evitându-se orice formă de disciplină autoritară sau uniformizare.

Sfârșitul acestui experiment pedagogic grandios a venit din două direcții. Prima a fost represiunea internă din cadrul taberei republicane, unde ascensiunea stalinismului și a guvernului centralizat a dus, în vara anului 1937, la demantelarea controlului anarhist asupra CENU și la dizolvarea colectivelor din Aragon prin forță militară. Această centralizare a redus autonomia pedagogică, transformând consiliile muncitorești în

simple organe consultative subordonate ministerului.

Lovitura finală a fost dată de victoria forțelor naționaliste conduse de Franco în 1939. Noul regim a instaurat o politică educațională bazată pe principiul „o națiune, o religie”, reinstaurând controlul bisericii asupra școlilor. Coeducația a fost imediat interzisă, fiind considerată imorală, iar educația a devenit un instrument de îndoctrinare național-catolică.

Represiunea împotriva educatorilor libertari a fost de o cruzime extremă: se estimează că aproape 10% din corpul profesoral spaniol a fost executat de trupele lui Franco, iar restul a fost epurați din sistem, mulți luând calea exilului sau a tăcerii forțate în închisorile regimului. Cărțile raționaliste au fost arse, iar figurile unor pedagogi precum Francisco Ferrer au fost demonizate, fiind prezentate drept „corupători ai minților”.

Deși zdrobită militar și instituțional, pedagogia libertară din timpul Războiului Civil Spaniol a rămas un punct de referință global. Ea a demonstrat că este posibilă gestionarea unui sistem educațional complex fără ierarhii coercitive și că, atunci când resursele comunității sunt folosite colectiv, accesul la cultură și știință încetează să mai fie un privilegiu al clasei dominante. Ideile acestor ani (coeducația, respectul pentru autonomia copilului și integrarea muncii cu studiul) au supraviețuit „iernii franchiste”, reîncolțind după 1975 în noi experimente precum școala Paideia din Mérida, amintind că lupta pentru o școală liberă este, în esență, lupta pentru o lume mai bună.

Walden Center and School, Berkeley (din 1956)

Acest experiment din California a fost fondat de un grup de anarhiști, comuniști și pacifiști care doreau să ofere copiilor lor un mediu liber, dar și să creeze un centru de acțiune pentru comunitatea adultă.

Spre deosebire de democrația majoritară (pe care o considerau autoritară), Walden a adoptat luarea deciziilor prin consens. Nicio politică nouă nu era implementată până când nu se ajungea la un acord general, evitându-se astfel crearea unei birocrății conducătoare.

Școala nu avea un director sau o autoritate centrală. Fiecare profesor era autonom, fiind responsabil de propriul program și de metodele pedagogice, relaționând cu copiii la un nivel personal în clase mici (maxim 15 elevi).

În timp ce primele școli anarhiste puneau accent pe „știință și rațiune”, Walden a considerat artele (dansul, muzica, artele plastice) ca fiind materii de bază, esențiale pentru dezvoltarea emoțională și creativă.

///

1964 - 1965: Apar primele rețele de medici de stradă (*street medics*) în timpul mișcării pentru drepturile civile din SUA, oferind asistență medicală protestatarilor cărora le era refuzat accesul în clinici.

1969: Este stabilit Centrul Universitar Experimental de la Vincennes (Paris VIII), un proiect de educație populară născut din spiritul revoltei din 1968.

1970: Paulo Freire publică *Pedagogia celui oprimat*, criticând „educația bancară” și propunând un model dialogic de eliberare. Ivan Illich publică ideile sale despre deșcolarizarea societății, pledând pentru rețele de învățare conviviale.

Mișcarea școlilor libere

În anii 1960 și 1970 a început să se dezvolte în SUA, sub influența anarhistului Paul Goodman și a moștenirii școlii moderne, o rețea descentralizată de așa-numite școli libere. Acestea erau considerate, în cuvintele lui Joel Spring, „o oază ferită de controlul autoritar și un mijloc de a transmite cunoștințele necesare pentru a fi liber”. În astfel de școli, predarea nu trebuia să se facă neapărat în sala de clasă, ci putea, după cum sugera Paul Goodman, să își găsească noi spații pe străzi, în magazine, muzee, cinematografe sau fabrici, unde să predea nu doar profesori

pregătiți special pentru asta, ci inclusiv muncitorii din fabrică.

O altă inspirație ar putea fi găsită și în mișcarea locurilor de joacă libere din anii 1940. Primul astfel de loc de joacă liber a fost creat la Copenhaga în 1943, apoi s-a răspândit după al Doilea Război Mondial în Suedia, Elveția și Statele Unite, sub nume diferite în fiecare loc: Freetown, the Yard sau Robinson Crusoe playgrounds. Scopul acestora era reorganizarea spațiului urban, după nevoile celor care îl folosesc. Prin urmare, în aceste terenuri de joacă, nu existau leagăne sau alte echipamente de joacă gata construite, ci copiilor le erau puse la dispoziție materiale și unelte prin care își puteau crea singuri spațiul. Mișcarea locurilor de joacă libere oferea o critică la adresa controlului autoritar asupra spațiilor urbane industriale și a tendinței de structurare prezente în școli și locuri de joacă, unde echipamentele prefabricate limitează creativitatea. Prin contrast, un loc unde jocul nu este deja structurat oferă posibilitatea experimentării.

Școlile libere erau mici comunități urbane bazate pe participare voluntară, menite să răspundă direct nevoilor elevilor și să contribuie la construirea unor alternative la sistemul educațional tot mai alienant, raționalist și centralizat. George Dennison, unul dintre cei mai influenți promotori ai mișcării, scria în 1966 că „Prima Școală de Stradă este radicală și experimentală. Nu există note, carnet de note, sau evaluări competitive. Niciun elev nu este obligat să învețe sau să răspundă la întrebări când nu își dorește să facă asta”.

Paulo Freire și pedagogia oprimaților

Povestea ideilor lui Paulo Freire⁴ începe în Recife, Brazilia, unde tânărul Paulo a cunoscut direct realitatea dură a foametei și a sărăciei din timpul Marii crize economice (*Great Depression*), experiențe care i-au format bazele întregii viziuni pedagogice. Pentru Freire, omul este o „ființă neterminată” a cărei



vocație istorică fundamentală este umanizarea, adică procesul de a deveni „mai mult” prin transformarea conștiință a lumii și a propriei persoane.

În centrul analizei sale stă o critică severă a sistemului de învățământ tradițional, pe care l-a numit „educația bancară”. În acest model, profesorul este cel care „depozitează” cunoștințe într-un elev privit ca un recipient pasiv, un obiect lipsit de inițiativă. Freire considera că această metodă este un instrument de opresiune, deoarece îi transformă pe oameni în simpli spectatori ai realității, antrenându-i să se adapteze unei lumi injuste în loc să o conteste, servind astfel direct interesele celor care dețin puterea.

Freire a înțeles însă că eliberarea este un proces psihologic complex, deoarece cei oprimați poartă adesea în interiorul lor „imaginea oprimatorului”. În primele etape ale conștientizării, dorința lor de libertate este distorsionată: ei nu vor neapărat să distrugă opresiunea, ci tind să devină, la rândul lor, opresori, deoarece aceasta este singura formă de „umanitate” pe care o cunosc. În plus, aceștia suferă de o stimă de sine scăzută, acceptând viziunea negativă pe care asupritorii o au despre ei.

Pentru a depăși această condiție, el a propus „pedagogia celui oprimat”, un proces în care asuprirea însăși devine obiect de reflecție critică. Această pedagogie nu este ceva ce poate fi „oferit” de sus, ci trebuie construită împreună cu cei oprimați. Elementul vital al acestei transformări este praxis-ul – unitatea inseparabilă între reflecție și acțiune concretă asupra lumii pentru a o schimba. Fără acțiune, reflecția rămâne un simplu verbalism, iar fără reflecție, acțiunea devine activism orb.

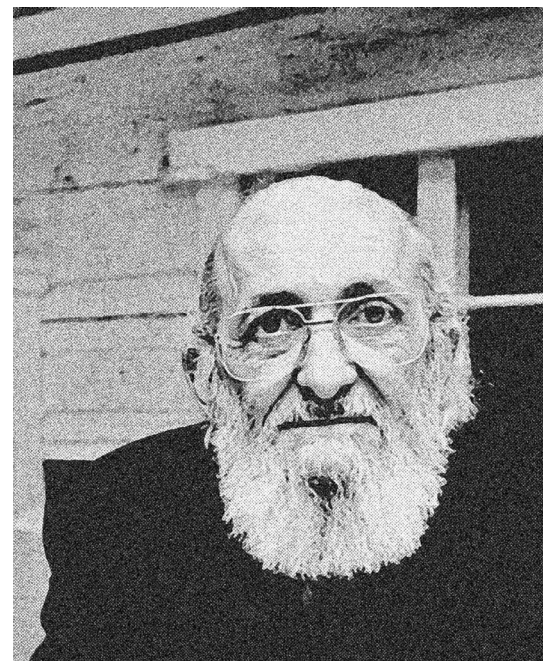
Calea către această eliberare este dialogul, care în viziunea lui Freire nu este o simplă conversație, ci o întâlnire între oameni care urmăresc să dea sens lumii și să o transforme. În cadrul acestui proces, apare modelul pedagogic al problematizării: contradicția dintre profesor și elev dispare, iar ambele părți devin simultan și profesori, și elevi. Realitatea nu mai este prezentată ca un destin implacabil, ci ca o serie de probleme ce pot fi rezolvate prin efortul colectiv și prin încrederea în capacitatea creatoare a fiecărui om de a redeveni subiectul propriei istorii.

///

1978: Este fondată școala Paideia în Mérida, Spania, singura școală anarhistă rămasă în țară, bazată pe valori precum egalitatea, solidaritatea și fericirea.

Programul de educație eliberatoare creat de Black Panthers

Mișcarea de eliberare Black Panthers a organizat în anii 1960 și 1970 mai multe proiecte comunitare, printre care un program de mic dejun gratuit, un program de ambulanță gratuită, clinici medicale gratuite,



↳ **Paulo Freire** (1921–1997) a fost un pedagog și filozof brazilian care a influențat profund teoria și practica educației la nivel mondial. Format într-un context marcat de sărăcie și inegalități sociale, în timpul Marii Crize Economice, el a înțeles încă din copilărie impactul accesului inegal la educație asupra persoanelor marginalizate.

Deși a studiat inițial dreptul, s-a dedicat educației și alfabetizării adulților, dezvoltând o pedagogie orientată spre emancipare și transformare socială. Un concept central al gândirii sale este *conștientizarea critică*, prin care oamenii învață să analizeze condițiile sociale și economice care le influențează viața și să acționeze pentru schimbare.

În anii 1950–1960, metodele sale de alfabetizare au fost integrate în programe naționale din Brazilia. După lovitura de stat din 1964, a fost arestat și apoi exilat în Chile, unde și-a continuat activitatea educațională și a scris lucrări importante, precum *Education as the Practice of Freedom* (1967) și *Pedagogy of the Oppressed* (1968). Ulterior, a predat la Universitatea Harvard și a activat în cadrul Consiliului Ecumenic al Bisericilor din Geneva. Revenit în Brazilia în 1979, a contribuit la reforme educaționale și a fost secretar al educației din São Paulo.

Ideile sale continuă să inspire educația critică și mișcările sociale din întreaga lume.



M Assata Olugbala Shakur (1947-2025) a fost o luptătoare revoluționară, care a criticat profund cultura supremației albe, rasismul și capitalismul. De-a lungul vieții, aceasta a fost implicată în proteste studențești, mișcarea împotriva războiului din Vietnam și mișcarea de eliberare afro-americană. Assata a făcut parte din Black Panthers Party și ulterior din Black Liberation Army, un grup de gherilă marxist-leninist care a militat pentru autodeterminarea persoanelor de culoare. A devenit ținta unei campanii de represiune statală și a fost acuzată de uciderea unui polițist. În 1984 a evadat dintr-o închisoare americană și s-a refugiat în Cuba, unde a trăit până la finalul vieții. Assata a susținut rolul emancipator al educației, vorbind despre necesitatea îmbinării teoriei cu practica.

un serviciu care oferea transport persoanelor în vârstă și școli care propuneau educația ca practică de eliberare.

În cele ce urmează, ne vom concentra în special pe modul în care își concepeau membrii Black Panthers viziunea asupra educației. Aceștia au criticat constant sistemul public de învățământ, care era profund rasist și clasist. Assata Shakur^M a scris în autobiografia sa despre incapacitatea școlilor de stat de a forma subiecți care pot să gândească autonom și critic. Aceasta a criticat modul în care școala perpetuează o ideologie eurocentrică, șterge istoriile anticoloniale și îi cataloghează drept „elevi-problemă” pe cei care încearcă să reziste acestor structuri de dominație. Pe cei care doar „se luptă ca să-și păstreze un minim de demnitate și respect de sine”. În acest context, a devenit necesară crearea unor școli unde copiii rasializați să poată învăța liber.

Huey Newton și Bobby Seale scriau în 1966 în documentul *Programului în zece puncte*³ că își doresc o educație care să expună „adevărata natură a acestei societăți americane decadente” și care să le prezinte istoria lor. Pentru ei, pedagogia era un instrument critic de transformare a individului, apoi a societății: „Credem într-un sistem educațional care să le ofere oamenilor noștri cunoașterea de sine. Dacă nu te cunoști pe tine însuși și nu îți cunoști locul în societate și în lume, atunci vei avea șanse reduse să afli orice altceva.”

Modelul educațional cultivat în școlile comunitare ale Black Panthers era orientat pe nevoile elevilor și stimula curiozitatea și gândirea critică a acestora. Primele școli, Casa Copiilor și Institutul Intercomunitar pentru Tineret, funcționau mai degrabă ca spații de formare revoluționară. Elevii erau copiii membrilor Black Panthers, purtau uniforma partidului și îi studiau ideologia, pentru a putea deveni la rândul lor membri în viitor.

Școala comunitară din Oakland – care avea ca motto *Lumea este sala de clasă a unui copil* – a pornit de la același model, dar și-a extins curricula și numărul de elevi. Aceștia studiau istoria indigenă sau ideologia colonialismului și primeau trei mese pe zi. Experiența practică juca, de asemenea, un rol important: copiii mergeau la vizită la închisoarea San Quentin, la Conferința Inginerilor de Culoare și la Societatea Culturală și Istorică Afro-Americană din San Francisco, și scriau scrisori către deținuții politici, având astfel șansa să aplice într-un mod concret ceea ce studiau. Rodney Gillead, fost profesor la Școala comunitară din Oakland, susținea că modelul lor educațional fusese influențat de pedagogia lui Paulo Freire.

Aceste școli ale Black Panthers aveau o înțelegere materială asupra realității, iar cunoașterea nu era detașată de nevoile de zi cu zi ale elevilor. Ericka Huggins susținea că

3. <https://www.marxists.org/history/usa/workers/black-panthers/1966/10/15.htm>.



este imposibil ca un copil să se gândească la limbă și literatură dacă nu are ce mânca acasă. Este imposibil ca un copil să se gândească la matematică dacă nu știe cum va putea ajunge la școală dimineața pentru că nu are o pereche de pantofi. Dacă un copil este martorul unor certuri sau conflicte constante, este imposibil să se gândească la ce face florile să crească și de ce există stele, soare și lună.

Școlile și serviciile de ajutor reciproc ale Black Panthers urmăreau, în cele din urmă, pregătirea copiilor pentru a putea supraviețui într-o lume profund rasistă și capitalistă. În aceste școli, era promovată o pedagogie a eliberării care avea ca scop transformarea radicală a societății. Necesitatea unei astfel de educații a fost exprimată foarte clar de Assata, așa că redăm mai jos cuvintele sale, care rămân un îndemn puternic la auto-instruire:

Școlile la care mergem sunt o oglindă a societății care le-a creat. Nimeni nu-ți va oferi educația de care ai nevoie pentru a le răsturna. Nimeni nu-ți va preda adevărata ta istorie, nu-ți va arăta adevărații tăi eroi, dacă știe că acea cunoaștere te va ajuta să te eliberezi. Școlile din amerika⁴ sunt interesate să spele creierul oamenilor cu americanism, oferindu-le puțină educație și formându-le abilitățile necesare pentru a ocupa posturile cerute de sistemul capitalist. Atâta timp cât ne așteptăm ca școlile americane să ne educe, vom rămâne ignoranți.

Pedagogia zapatistă

Începând cu anul 1983, Mișcarea Zapatistă (EZLN) din Chiapas, Mexic dezvoltă o pedagogie a eliberării bazată pe „lecția demnității”, unde revoluționarii devin elevi ai comunităților indigene.

Povestea școlii zapatiste, cunoscută sub numele de *Escuelita Zapatista*, începe ca o „lecție de demnitate” oferită lumii de către comunitățile indigene din Chiapas după răscoala din 1 ianuarie 1994. Aceasta nu este o instituție tradițională cu ziduri și ierarhii, ci un drum de învățare „de jos”, unde locul de predare și învățare este considerat a fi colectivul, adică întreaga comunitate. În viziunea zapatistă, distincția dintre profesor și elev se estompează, deoarece colectivul este cel care arată și formează, în timp ce fiecare persoană învață și, la rândul său, învață pe alții.

Într-o prezentare din 1999 despre rolul pedagogilor democratici în conturarea visului zapatist, Subcomandante Marcos afirma că profesorii sunt „oglinza și fereastra pentru ceea ce se întâmplă în țară”. Acesta expunea totodată una dintre contradicțiile principale ale modului în care este relatată istoria, după grila modernă colonizatoare: „Istoria este încă scrisă de cei de sus, deși este creată de cei de jos.” Pornind de aici, explică revolta zapatistă din 1994 ca un moment când studenții zapatisti (cei care au învățat lecțiile oferite

4. În autobiografia sa, Assata Shakur folosea termenul „amerika” pentru a delegitima și a critica imperialismul american, rasismul și violențele structurale inerente acestui spațiu.

de pământ) au devenit profesori în fața întregii lumi, dând mai departe aceste lecții despre cum s-a format lumea. Visul unei pedagogii zapatiste, una eliberatoare și autonomă, este transpus în imaginea unei bucăți de hârtie care „vorbește despre o lume în care toate lumile se potrivesc și cresc, unde diferențele de culoare, cultură, mărime, limbă, sex și istorie nu servesc la excludere, persecuție sau clasificare, unde diversitatea poate rupe odată pentru totdeauna cenușul care ne sufocă acum”.

În 2001, familiile zapatiste din Municipalitatea Autonomă în Rebeliune – Ricardo Flores Magón au decis să își retragă copiii din sistemul de învățământ al statului mexican, care nu le respecta istoria și cultura indigenă. Această decizie a venit și ca urmare a comportamentului discriminatoriu al unor profesori care i-au umilit și bătut pe copiii veniți din familii zapatiste. Astfel, a început să se coaguleze ideea construirii unui sistem de educație autonomă, care să răspundă nevoilor comunităților locale. Cele 117 comunități din municipalitate au început să organizeze centre autonome de educație, cu profesori aleși democratic de către comunități. Curricula nu se bazează doar pe formarea unor competențe teoretice, ci implică și munca practică. Astfel, elevii învață, spre exemplu, despre perioadele de semănat și recoltă, despre sărbătorile tradiționale sau tradiții orale indigene. Această practică pedagogică este exprimată mult mai clar de Hortencia, promotor Tseltal al „Educației Adevărate”: „Credem că educația nu înseamnă doar să învățăm să citim, să scriem și să numărăm, ci și să rezolvăm problemele dintre popoarele noastre, să învățăm cum să ne apărăm, să ne cunoaștem istoria și să învățăm cum să continuăm să luptăm.” Noul model pedagogic le inspiră încredere și siguranță copiilor, care simt că pot spune orice gândesc fără teama că vor fi pedepsiți, că le sunt respectate cuvintele și nu sunt jigniți de profesori și că se pot juca și învăța despre drepturile lor, inclusiv despre violența guvernului mexican împotriva comunităților indigene.

În anul 2013, comunitățile zapatiste au invitat mii de oameni din societatea civilă națională și internațională să devină „elevi” în teritoriile lor pentru a experimenta principiile autonomiei și democrației. Învățarea nu a avut loc prin cursuri teoretice sau prelegeri de la catedră, ci prin integrarea activă în viața de zi cu zi a familiilor indigene. Participanții au împărțit hrana, casa și munca, participând la **trabajos colectivos** (munci colective) precum recoltarea porumbului sau a ardeiului iute și fabricarea pâinii. Fiecare elev a fost însoțit permanent de un *Votán*, figură descrisă ca „păzitorul și inima poporului”, care a servit drept ghid și traducător al unei întregi cosmoviziuni. *Votánul* nu era un profesor individual, ci un „colectiv concentrat într-o singură persoană”, reprezentând întreaga organizație zapatistă.

Curriculumul acestei experiențe s-a bazat pe patru caiete de studiu în care comunitățile și-au analizat propriul drum de transformare socială și politică, abordând teme precum sistemul de autogovernare, instituțiile de sănătate și educație alternative și organizarea femeilor. Obiectivul central a fost înțelegerea „libertății conform zapatistilor”, definită ca actul de a se guverna singuri conform propriilor căi, geografii și calendare, fără a impune un model universal altora. Evaluarea finală a acestui proces a fost una simbolică și provocatoare: nu au existat teze sau diplome, ci o „oglină” în care elevul trebuia să răspundă la o singură întrebare: „Ce este libertatea în opinia ta?”.

Dincolo de experiența practică, școala zapatistă a propus o pedagogie a „mersului întrebând” (*preguntando caminamos*), unde revoluționarii au devenit elevi ai comunităților, răsturnând rolurile impuse de modernitatea eurocentrică^N. Această „mică școală” a demonstrat că democrația și libertatea încep de la cele mai simple relații sociale și că educația poate fi un instrument politic de întâlnire între diferențe, bazat pe respectul pentru demnitate. Escuelita a lăsat participanților o „cutie de scule” imaginativă, invitându-i să-și creeze propriile drumuri spre emancipare în realitățile

lor de origine, reamintind că istoria poate fi rescrisă de către cei „de jos”.

Dacă vrei să înveți mai multe despre pedagogia zapatistă, pe site-ul *Schools for Chiapas*⁵ sunt disponibile resurse, inclusiv planuri de lecții pentru profesorii din exterior, care vor să împărtășească informații despre acest model de educație autonomă.



Educația revoluționară din Rojava

După Revoluția din Rojava, odată cu noile schimbări sociale implementate, a devenit clară și nevoia unei alternative pedagogice. Sub regimul lui Assad, limba kurdă fusese interzisă decenii întregi, prin urmare, în noile școli formate în Kobanê, Afrîn și Cizîre, aceasta a devenit mijlocul principal de comunicare.

Prima instituție de educație superioară a fost Academia Mesopotamia pentru Științe Sociale din Qamişlo. În curriculumul acestei universități, se pune un accent deosebit pe studiul istoriei și al sociologiei. Sunt studiate istoriile popoarelor oprimate, ale celor care nu au fost considerați parte din istorie. Scopul este de a construi o nouă știință socială, alternativă modelului pozitivist al secolului al XX-lea, care să se plieze pe ceea ce Abdullah Öcalan numea „o sociologie a libertății”.

În acest model pedagogic, sunt estompate granițele dintre profesor și student și este importantă cultivarea autonomiei. „Obiectivul nostru este să le oferim studenților capacitatea de a se educa pe ei înșiși”, afirma unul dintre pedagogi. Examenele nu sunt gândite să cuantifice cunoașterea, ci mai degrabă să încurajeze dialogul și gândirea critică. În plus, și profesorii sunt evaluați de către studenți. Iar pentru lucrările lor finale, studenții trebuie să aleagă o problemă socială pe care să o analizeze, apoi să propună o rezolvare a acesteia. Dincolo de pregătirea intelectuală, se vede aici și o formare practică, ce vizează ancorarea în viața socială.

Yekîtiya Star Academy sau Academia pentru femei din Rimelan funcționează într-un mod asemănător. Fondată în 2012 cu scopul de a pregăti femeile revoluționare, a devenit un adevărat promotor al *jineologiei* sau *științei femeii*.

Într-un astfel de spațiu, cunoașterea nu mai este definită ca un produs individual, științific și măsurabil. Sunt valorizate, în schimb, forme populare de cunoaștere, bazate pe împărtășirea experiențelor. Astfel este depășită paradigma occidentală a cunoașterii echivalente adesea cu gândirea rațională, obiectivă, academică. Cunoașterea democratizată este *Xwebûn*, după inscripția de la intrarea Universității din Kobanê: „să știi este să fii tu însuși/ însăși”.

La finalul programului de studiu, are loc o sesiune de discuții, în timpul căreia fiecare prezintă modul în care se gândește să participe

^N Teoriile decoloniale critică modelul dominant al **modernității eurocentrice**, conform căruia progresul și inovațiile sunt un produs al gândirii europene. Această „colonizare a cunoașterii” este resimțită în toate sferele sociale, încă din timpul propagării idealului iluminist al raționalismului. Experiențele și cunoașterile din alte zone ale lumii sunt astfel marginalizate sau demonizate, în timp ce modelul european devine sursa principală de referință, fără să se ia în considerare moștenirea colonială europeană.

5. <https://schoolsforchiapas.org/teach-chiapas/lesson-plansx/>

la democrația din Rojava, alăturându-se YPJ, unui comitet local sau unei organizații, practic asumându-și o responsabilitate în comunitatea din care face parte.

Educația ca formă de rezistență în timpul unui genocid

Am văzut mai sus cum modele pedagogice revoluționare au apărut în diverse momente pentru a critica sistemul dominant și a propune o perspectivă alternativă, cu scop eliberator. În unele contexte, precum cel din Palestina, alternativa se naște ca singură soluție într-un context în care nu mai există instituții educaționale.

Din octombrie 2023, de când a reînceput genocidul condus de statul israelian asupra Fâșiei Gaza, a fost lansată și o campanie de *epistemicid*, adică un asalt sistematic asupra educației palestinienilor, prin distrugerea deliberată a instituțiilor școlare și uciderea profesorilor și elevilor. Ca urmare, palestinienii au fost nevoiți să recurgă la tehnici de educație populară, continuând un model început din timpul Primei Intifada, când a început să fie popularizată ideea de educație ca formă de rezistență. Astfel, în mijlocul distrugerii, au fost amenajate „corturi de învățare”, care le-au oferit copiilor și adulților spațiul de a-și exprima suferința și a cultiva speranță. Lubna Abu Odeh, o profesoară din Khan Yunis refugiată în Rafah, a povestit cum i-a primit în cortul său pe copiii din împrejurimi pentru a se juca împreună, a găti și a studia, descriind cât de dificil a fost să găsească materiale care să susțină procesul educațional.

Efortul de continuare a studiilor s-a tradus uneori inclusiv în lecții ținute pe stradă, în mijlocul ruinelor, în absența unui spațiu corespunzător. Lecțiile se concentrează pe scris, citit, matematică și limba engleză și nu sunt ținute mereu de profesori specialiști. Cursurile sunt predate inclusiv de adolescenți copiilor mai mici și sunt construite printr-o adevărată rețea de ajutor reciproc, în care părinți și rude din apropiere pun la dispoziție, fiecare ce are, pentru a strânge cât mai multe materiale și obiecte necesare studiului.

Nader Wahba diferențiază între educația populară și educația „neoficială” întreprinsă de organizații de sprijin umanitar precum UNRWA. Într-un context colonial, educația populară este definită ca „o activitate politică deschisă care respinge realitatea dominației colonialiste și a epistemicidului”, luptând împotriva exploatării și injustiției, în vederea transformării sociale și politice.





DOSAR:

EDUCAȚIA ÎNTRE ÎNGRĂDIRE ȘI ELIBERARE: UN DIALOG DESPRE PRACTICI PEDAGOGICE ANTI-AUTORITARE

de Andrada Jichici, Gabriela Oprea, Ilinca Todoruț, Raluca Panait

1. Noi și meseria de profesor

Pedagogiile emancipatoare nu sunt un subiect de interes major la momentul actual în România. Dacă încerci să aplici un astfel de *framework* în practicile tale de predare, e foarte ușor să ajungi să te simți, în cel mai bun caz, izolată sau singură, iar în cel mai rău, de-a dreptul marginalizată și amenințată. Unele dintre noi am trecut prin asta și știm că discuțiile cu elevii despre subiecte clar politice, spre exemplu, sunt percepute imediat ca o dereglare de la ceea ce ar trebui în mod normal să faci. **Să predai.** Adică doar să transmiți niște conținuturi pe care elevii să le memoreze, ca să ia o notă bună la examene și să se integreze perfect în societate apoi. Dacă încerci să vorbești cu ei despre modul în care funcționează, de fapt, această societate, să-i provoci să îi chestioneze mecanismele și să imagineze alternative – ți se va spune probabil că **predatul nu este politic** și că nu ar trebui să faci asta. Deși, după cum vom arăta mai jos, școala în sine ca instituție reproduce perfect modul de funcționare a capitalismului sau al statului. Școala în sine, prin modul său de funcționare, este politică. Dar se presupune că actul predării este unul neutru. Când chiar pretinsa neutralitate reprezintă, de fapt, o poziționare politică.

Pentru ca ideile propuse de pedagogiile emancipatoare să se răspândească și să fie puse în practică de mai multe persoane, credem că e nevoie ca acestea să circule cât mai mult, să stârnească dezbatere și să creeze discuții pe aceste teme. Prin urmare, ni s-a părut util să includem în această secțiune a revistei un text scris de mai multe persoane care încearcă să lucreze astfel, integrând în metodele lor didactice tehnici și strategii care pun accentul pe dezvoltarea autonomiei elevilor, pe crearea unei conștiințe politice, pe cultivarea unor dinamici bazate pe grijă, pe ceea ce am putea numi, în alte cuvinte, o pedagogie emancipatoare.

Pentru că acest text e un proiect colaborativ între persoane cu experiențe diferite, introducerea de mai jos va cuprinde câte o

autocaracterizare a fiecărei autoare. În continuare, textul nostru comun va prezenta câteva mari teme, precum: instituția școlii ca parte din alte structuri opresive, interacțiuni între elevi și relații (anti)autoritare. Pornind de la această analiză, vom descrie și ce unelte am folosit noi pentru a lucra într-un mod alternativ modelelor pedagogice tradiționale.

În textul de mai jos, vom expune experiențele noastre practice în sistemul de învățământ, dar vom încerca, totodată, și să chestionăm aplicarea unui model al pedagogiei emancipatoare în contextul în care lucrăm. Discutând constant despre aceste tensiuni, vom încerca și să definim ce ar însemna, de fapt, o astfel de pedagogie eliberatoare.

*

Ilinca: Astăzi sunt cadru didactic la Facultatea de Teatru și Film din cadrul UBB, dar până în 2022, timp de patru ani, am predat teatru la un liceu internațional din China. Admirabilul etos declarat pacifist și pluralist al liceului intra în contradicție cu realitățile operaționale ale unei afaceri private din domeniul lucrativ al industriei educaționale. Am o relație ambivalentă cu profesia aleasă în educație. Oricât aș încerca (și poate câteodată chiar reuși) să creez un mediu deschis și primitor propice unei învățări motivate autonom, operez în cadrul unui sistem educațional orientat spre producerea de angajați disciplinați, inter-competitivi și obedienți, gata să intre ca forță de muncă (activă sau în rezervă), cu mare recunoștință față de patronii, directorii, șefii, managerii sau orice altă figură situată mai sus în ierarhie. Munca mea contribuie la propagarea sistemului existent. Pedagogii cu adevărat emancipatoare – pe care eu le înțeleg ca fiind profund anti-autoritare, anti-ierarhice, anti-violente și astfel capabile să încurajeze întraajutorarea reciprocă și munca creativ-productivă individuală și colectivă – există în lumea actuală ca eforturi înotând împotriva curentului, ca practici marginale, proiecte

trunchiate și inițiative parțiale, ca fragmente și cioburi sclipind cu promisiunea unei lumi posibile mai bune.

Andrada: Sunt profesoară de limba engleză din 2020 și predau la clase primare și de gimnaziu. Am intrat în învățământ inițial doar din lipsă de job pe timpul pandemiei. Mai fusesem profesoară timp de un an imediat după ce am terminat facultatea, în 2007, și a fost mult prea stresant atunci pentru mine ca să continui. A doua oară a fost (și este) surprinzător de interesant și plăcut. Primul post din 2020 îndoace l-am prins la un sat din județul Timiș unde am lucrat cu toate clasele școlii de acolo, de la pregătitoare la a opta. Cel mai mult mi-au plăcut orele cu elevx de la clasele primare, în special clasa pregătitoare, care a avut un impact puternic asupra mea. Îmi amintesc, de exemplu, că la o oră când învățam despre animale non-umane, mulți dintre copii m-au întrebat unde sunt vițeeii văcuțelor din gospodăria lor. Nu am știut să le răspund la întrebare, o întrebare atât de simplă, o întrebare la care eu nu mă gândisem deloc ca adultă. Pe lângă vițeei, copiii mi-au mai povestit de-a lungul anilor de multe alte animale care au dispărut subit din viețile lor. Aceste dispariții sunt foarte importante pentru ei când sunt mici. Cu timpul învață să le accepte, cu timpul pare că animalele dispar fără durerea noastră. Cu cât cresc, așa cum mi s-a întâmplat și mie, durerea pare că devine mai mică, e asociată cu rușinea, cu imaturitatea sau e patologizată. Am ascultat un podcast foarte fain despre doliu de la *The Last Fireflies*¹ și, mai ales, despre marginalizarea suferinței cauzată de moartea sau suferința celorlalte animale. Mi-am dat seama că eu la școală mă simt cel mai în largul meu să exprim această suferință împreună cu elevx din clasele primare cele mai mici. Din suferința asta și din dorința de a contribui la o lume mai justă vine și motivația mea de a crea lecții alternative, unde să privim critic relațiile

1. <https://www.youtube.com/watch?v=7yJ2TpVHQy0>

noastre cu celelalte animale și unde să fim expuse și la imagini și texte cu animale așa-zis „de fermă”, care trăiesc la sanctuare sau evadează din camioane, fabrici și cuști.

Raluca: De când mă știu mi-am dorit să predau. Am avut dintotdeauna o fascinație idealistă față de acest domeniu, pe care pe parcurs am încercat să o reorientez spre alte sfere, dar în final m-am întors tot aici, conștientă, de data aceasta, și de limitările sistemului public de învățământ. Am terminat Litere, dar am ezitat până să îmi dau titularizarea și să lucrez „oficial” ca profesoară. În timpul facultății, am lucrat o lună într-o grădiniță Montessori și a fost una dintre cele mai rele experiențe din viața mea. M-a făcut să îmi regândesc de o mie de ori dorința și capacitatea de a preda. E diferit oricum, acolo eram asistent educator și nu aveam foarte multă autonomie. Și lucram cu copii și părinți foarte privilegiați. Acum predau în cadrul unui centru de zi care aparține de un ONG. Aici sunt profesoară de sprijin la limba română, predau lecții remediale copiilor aflați în risc de abandon școlar. Am mult mai multă libertate decât în cadrul sistemului de învățământ public. Rolul meu e să îi sprijin pe copii în efectuarea temelor primite la școală, dar pe lângă asta, am destul de multă libertate în conceperea și desfășurarea activităților. Spre exemplu, avem constant cluburi de lectură, unde citim texte care nu sunt în programă. De asemenea, nu există presiunea de a acorda note și nici nu am o clasă atât de mare, ci lucrez zilnic cu aproximativ 15 copii de gimnaziu. Mă gândesc constant la conceptul de pedagogii eliberatoare și la tehnici prin care să discut cu copiii despre lumea în care trăim: despre capitalism, războaie, injustiții de tot felul. Și despre cum ne putem împotrivi, despre ce lumi vrem să construim. Cel mai important lucru pentru mine în procesul pedagogic este să observ că acești copii sunt pregătiți să lupte cu lumea în care trăiesc – să o dărâme, să o imagineze, să o reconstruiască. E dificil uneori, dar este și un proces plin de speranță.

Gabriela: Astăzi sunt profesoară de chimie și fizică la o școală internațională din București. După facultate, câțiva ani am încercat să fac cercetare, care atunci mi se părea cel mai „pur” mod de a aprecia știința (în realitate această nevoie de „puritate” e poate un alt efect al pedagogiei autoritare și opresive prin care am trecut chiar și eu), dar în același timp am dat constant meditații, mai întâi ca să mă ajute financiar să stau la facultate în afara țării, mai apoi în paralel cu locul de muncă în cercetare, pentru că pur și simplu ajunsese să îmi placă mai mult decât orice puteam să fac în locul care se presupunea că ar fi fost visul meu dintotdeauna. Deși relația cu copiii cu care lucram din școlile englezești mă făcea pe de o parte fericită, pe de altă parte nemulțumită pentru că era o relație în fond tranzacțională, simțeam că și eu, și elevii mei aveam libertate



și autonomie pe care le negociam continuu, atunci când îmi cereau ajutor pentru ceva specific, când puteam să vorbesc despre niște lucruri tangențiale subiectului, dar de care știam că erau interesatx pentru că ajunsesem să pot să intuiesc ce le-ar putea aduce bucurie față de știință. Când am trecut la a lucra într-o școală ca profesoară, am simțit că lucrurile pe care le făceam în întâlnirile 1-la-1 nu aveau cum să fie transferate în noul mediu, că deși eu nu schimbasesem fundamental de ce îmi doream să predau, felul în care trebuia să o fac era diferit. Că oricât aș încerca să negociez activitățile pe care le vom face, să răspund nevoilor pe care elevx le exprimă sau pe care le intuiesc eu, deciziile pe care le vor lua nu vor fi decât, în cel mai bun caz, niște aproximări ale rezultatului negocierii, iar într-un caz mai puțin fericit, de-a dreptul autoritare. Doar atunci am început să mă gândesc în mod real la conceptul de pedagogie emancipatoare, despre cum o pot crea și folosi într-un mod planificat și constant și care să poată funcționa în structura Școlii. Încă încerc.

2. Cum supraviețuim instituției opresive a școlii, care reproduce capitalismul și statul

Ierarhii sociale și instituționale

Ilinca: Am ales să studiez teatru fiindcă sunt o persoană timidă și introvertită (cu zero dorință de a fi pe scenă) cu tendințe de autoizolare, dar cu înțelegerea că nu pot face nimic util de una singură. M-au atras mult aspectele practice, materiale și colaborative ale teatrului. Am vrut nu numai să mă gândesc la lucruri, dar și să le pun în aplicare împreună cu alții. Prin natura sa cooperativă și potențialul de a produce discursuri corporalizate și ancorate în loc, teatrul poate destabiliza binomurile dualistice intrinseci gândirii dominante care fabrică și impune ierarhii precum cea între corp și minte, teorie și practică, femeie și bărbat, civilizată și necivilizată.

Preiau această idee de întrepătrundere și interdependență între toate dualismele de la anarho-feminista chineză He-Yin Zhen. În scrierile ei din primul deceniu al secolului al XX-lea², He-Yin Zhen reunește într-un cuvânt compus termenul care desemnează „bărbat”, *nan*, cu cel care desemnează „femeie”, *nü*. Sudarea lor produce un sens nou, tradus de obicei prin „gen”. Pentru He-Yin Zhen însă, *nannü* arată binarismul abstract al dominației care aplatizează bogăția posibilităților pentru a justifica valorizarea opresivă a unei construcții în detrimentul alteia. *Nannü* desemnează „un mecanism al distincției” care generează ierarhii dualiste „prin abstractizare socioeconomică articulată cu abstracții metafizice”, precum yin și yang, natură și

2. A se vedea textele lui He-Yin Zhen din Lydia H. Liu, Rebecca E. Karl și Dorothy Ko (ed.), *The Birth of Chinese Feminism Essential Texts in Transnational Theory*, Columbia University Press, 2013.

cultură, uman și non-uman³. Ca instrument politic, funcția principală a lui *nannū* nu este „să genereze identități sociale”, ci „să creeze forme de dominație bazate pe acea distincție”⁴. Pentru He-Yin Zhen, nicio mișcare de eliberare nu poate reuși cu adevărat fără a repudia simultan, la toate nivelurile și în toate direcțiile, logica de putere *nannū* în toate formele de organizare, punând capăt tuturor ierarhiilor.

Potențialurile pedagogiei teatrale rămân însă scurtcircuitate de instituțiile educaționale de formare artistică de la momentul actual. Cultul „maestrului”, de exemplu, este frecvent instrumentalizat pentru a justifica abuzuri de putere. În plus, punerea pe piedestal a „marilor artiști” în educația teatrală combate simbolic feminizarea profesiei educaționale, oferind în special unor bărbați un statut social mai înalt decât al majorității cadrelor didactice. După cum sugerează He-Yin Zhen, feminizarea este un proces de marginalizare politică, invizibilizare a muncii și expropriere economică conceptual naturalizată prin fantezii religioase și/sau pseudo-știință. În România de azi, procesul de feminizare al profesiei didactice implică devalorizarea simbolică a muncii pedagogice necesare micșorării salariilor din învățământ. Procesul de devalorizare nu întâmpină mare rezistență în contextul istoric în care munca de îngrijire a copiilor este tradițional încadrată în sfera reproductivă, domestică și neplătită pusă în cărca femeilor. Când cadrele didactice sunt percepute a lucra cu copiii din dragoste și vocație (naturală), statutul acestora alunecă dinspre experți în cunoaștere și comunicare în pseudo-mame publice, (natural) prost-plătite ca orice dădacă. Indiferent de identitatea proprie de gen, orice profesorx din sistemul nostru de învățământ este o persoană social și economic feminizată, cu excepțiile de rigoare ale „marilor maestri”, personalului cu grade și distincții acumulate sau cei din funcții de conducere. Nu este o coincidență că personalul didactic de la firul ierbii din școlile românești sunt preponderent persoane de sex feminin, ori că suntem patru autoare ale acestui text comun.

Gabriela: Indiferent dacă perspectiva este cea a așa-ziselor „cadre didactice”, agentx al procesului educațional, sau a „elevilor”, subiectx al aceluiași proces, caracterul instituțional și strâns legat de stat al Școlii cu Ș mare nu este greu de identificat. Relațiile care pot apărea în contextul Școlii sunt construite prin și pe fondul unei structuri profund ierarhice.

În cel mai de jos nivel al ierarhiei școlare se află chiar copiii, adolescențele, tinerx pentru care Școala pretinde că există. Prin invenția categoriilor sociale de minor/major, copil/adult, agentivitatea este negată celor care au fost găsiți ca inferiorx de către stat. Mișcarea

3. Liu, Karl, și Ko, „Introduction: Toward a Transnational Feminist Theory”, în *The Birth of Chinese Feminism*, p. 14.

4. Ibid., 22.

de eliberare a copiilor (*Youth Liberation*⁵) adresează felul în care aceste dihotomii afectează întregul matrix social, însă o mare parte din atenție este îndreptată către Școală. Aceasta este cel mai formalizat, instituționalizat și standardizat dintre mediile în care copiii și tinerii experimentează opresiunea și cel în care de multe ori își petrec cea mai mare parte din timp.

Pe o treaptă imediat superioară sunt profesoarele, a căror poziție de adult le oferă un minim de agentivitate, constrâns prin elemente de ierarhie specifice fiecărei școli și prin deciziile luate la nivel central care decid ce se va învăța, cum se va învăța, când se va învăța, în ce fel procesul învățării va trebui documentat și care vor fi „dovezile” că învățarea a avut loc.

Pe celelalte nivele ale ierarhiei se află persoane al căror potențial emancipator scade, în aceeași măsură în care puterea și agentivitatea lor crește.

Caracterul aparent public al Școlii presupune egalitate, însă rolul ei este acela de a socializa elevii din cele mai incipiente stadii de dezvoltare cu principiile clasiste, statistice, ierarhice și autoritare pe care trebuie să le internalizeze înainte să devină cetățeni compleți – adulți. Deși educația poate fi emancipatoare, atunci când se află în mâinile statului și ale elitei burgheze, reprezentând interesele de clasă ale celei din urmă, ea devine doar un alt mecanism al reproducției sociale capitaliste.

Deși menționez că școala are un caracter public, cea mai mare parte a experienței mele provine din școli internaționale, în care am lucrat cu elevii care provin majoritar din medii privilegiate, cu foarte puține excepții. În astfel de școli, resursele sunt mult mai abundente decât în școlile publice, dar ele sunt și organizate și conduse cu o direcție capitalistă, bazată pe profit. Existența lor în sine, deși aparent separată de stat, reproduce clasa socială prin segregarea completă a claselor.

Andrada: Școala ca instituție reproduce statul ca instituție. Ea spune că are grijă de noi, ea face reguli la care noi nu consimțim și le impune cu forța, ea pedepsește. Știu că eu fac parte din acest mini-stat represiv. Eu sunt undeva mai jos de mijloc în ierarhie, dar sunt în ea și sunt complice. Eu intru în clasă și stau la catedră unde am un computer și proiectez texte, imagini, stau în față, scriu la tablă. Evaluez, marchez absențe, decid.

Școala ca instituție este cu siguranță cel mai ierarhic loc pe care eu îl cunosc și este – cred – principalul loc care normalizează, în societate, ierarhia, birocrăția și abuzul de putere. Dar, în același timp, școala este un loc unde se poate învăța, este un loc care poate fi schimbat, care poate fi umplut cu ce decidem noi să îl umplem.

Din octombrie 2023 privesc pe instagram imagini cu atrocitățile comise de armata israeliană în Gaza și în Cisiordania Ocupată. Mă uit la ce se întâmplă în Sudan, în Congo, acum în Iran și în atâtea și atâtea locuri din lume unde persoane umane și non-umane sunt ucise, unde școli și spitale dispar sub bombardamente. Și în mijlocul durerii și al furiei simt că atât eu, cât și copiii cu care lucrez avem acest privilegiu de a avea, totuși, o școală mare și călduroasă iarna unde putem să învățăm, să ne cunoaștem, să creștem. Și că depinde și de noi cum folosim acest spațiu. Există o anumită libertate printre zidurile școlii și printre paginile manualelor și programelor dense, uneori simt că acest spațiu de mișcare se deschide și atunci apar aici povești, imagini, discuții care ne schimbă percepțiile și acțiunile. Alteori, acest spațiu este foarte limitat, este ca și cărarea din curtea școlii unde nici măcar nu avem voie să fim, dar suntem, totuși, și mirosim copacii roz și ne bucurăm de ei.

Raluca: Visez uneori la existența unei școli populare și știu că mai trebuie să ne organizăm mult până să ajungem acolo. Dar apoi

5. O imagine a acestei mișcări poate fi antologia *No! Against Adult Supremacy*, Londra, Active Distribution, 2017.



^A **Michel Foucault** (1926–1984) a fost un influent filozof francez, istoric al ideilor, activist și profesor universitar, cunoscut în special pentru lucrările sale despre relația dintre putere și cunoaștere, instituțiile închiderii, istoria sexualității occidentale.

îmi amintesc de experimente revoluționare din trecut⁶ (de exemplul Școlii Moderne a lui Ferrer) sau din prezent (*Escuelita Zapatista*, spre exemplu) și îmi dau seama că nu este imposibil. Dar pentru început, avem nevoie probabil să aducem la un loc mai multe persoane care cred într-o educație revoluționară, în pedagogii emancipatoare, unde lupta socială este strâns legată de actul didactic propriu-zis.

Deocamdată, școala ca instituție eșuează lamentabil în pregătirea elevilor pentru a trăi într-o lume marcată din ce în ce mai puternic de multiple crize. Școală nu dezvoltă autonomia, gândirea critică, imaginația sau curiozitatea. Prin mecanismele sale de gratificare sau pedeapsă, școala îndoctrinează, formează cetățeni docili, care să accepte ordinea neoliberală.

Teoria lui Foucault^A este validată zilnic de toți copiii cu care lucrez, care descriu școala fix în acești termeni: „o închisoare”. Adesea îi provoc la exerciții de reflecție despre lumile pe care ni le dorim și, într-un astfel de moment, cu toții mi-au spus că își doresc o lume fără școală. Chestionând ce înseamnă școala, ne-am dat seama că problema nu ține neapărat de cunoaștere/ educație/ pedagogie, ci tocmai de mecanismele disciplinare ale acestei instituții. De modul în care presiunea notelor, anxietatea generată de examene, timpul ocupat de teme interferează, de fapt, cu bucuria învățării.

Este foarte greu să crezi o alternativă la acest sistem, mai ales atunci când lucrezi poate în interiorul lui. Dar chiar și atunci, aș zice că poți face (sau puteți face împreună, elevi și profesori) mici acte de rebeliune, care să crească și să inspire acțiuni similare. Să trecem de la răzvrățiți la revoluționari, cum zicea Paulo Freire.

Ce și cum predăm? Tensiuni și compromisuri între programa obligatorie, nevoile și dorințele elevilor și lecțiile propuse/ dorite de noi

Gabriela: Ca profesoară care predă științe naturale, mă aflu adesea în fața prăpastiei destul de mare care separă 1. ceea ce trebuie parcurs pentru a fi pregătit pentru eternele examene, 2. ceea ce și-ar dori elevii să învețe (la începutul anului școlar și uneori pe parcurs lansez această întrebare, sub forma unui chestionar anonim sau nu, și aflu de multe ori ce curiozități există, de la cum funcționează motoarele cu ardere externă la stele, galaxii și crearea universului), 3. ceea ce mi-aș dori eu să parcurg, lucrurile care mă animă pe mine. De fiecare dată când mă opresc la această întâlnire de drumuri și aleg să merg cu câte un picior pe fiecare, mișcându-mă constant între ele, înțeleg că iau o decizie pentru persoane care nu au acces la masa de discuție. Existența acestor drumuri diferite nu face decât să demaște contradicțiile pe care le găsim în interiorul Școlii și care reflectă, de altfel, contradicțiile capitalismului și ale statului, apărător al separării dintre clase.

6. Despre acestea și altele puteți citi la secțiunea Istorie a revistei noastre, pp. ...

Sunt convinsă că Școala în forma sa actuală (sau poate chiar în orice formă) nu are cum să fie într-adevăr emancipatoare. Totuși, existența în școli a unei forme de pedagogie care să creeze la scară mică de timp și spațiu cadrul în care să apară măcar începutul unor idei eliberatoare este importantă și reprezintă o formă de rezistență. Școala ca instituție va încerca oricum să îndepărteze aceste cadre, însă școala ca loc cu oameni va permite întotdeauna, prin relațiile care apar și felul în care ele se dezvoltă, ca aceste idei să apară. Nu înseamnă neapărat că asta se va întâmpla, însă îmi place să cred că rolul meu în clasă este strâns legat de asta, dincolo de formule și explicații fenomenologice.

Un lucru pe care îl găsesc important în ceea ce predau este să deconstruiesc ideea că știința este neutră. Noțiunile despre știință și despre persoanele care au luat de-a lungul timpului parte la știință ca proces sunt prezentate în manuale din toată lumea ca neutre din punct de vedere moral sau ca având doar un impact pozitiv, salvator chiar. Încerc să introduc în ore contraexemple sau îndrum elevx spre a descoperi că știința este rareori neutră și să își dezvolte spiritul critic, să înțeleagă procesul și modelul științific în mod real, dar să realizeze și că el are de cele mai multe ori susținerea financiară și ideologică a unor entități cu interese diverse. Atunci când discutăm despre procesul Haber, procesul industrial pentru fabricarea amoniacului, scopul „din programă” al orelor este de a prezenta impactul pozitiv pe care l-a avut prin ușurarea procesului de fabricare a îngrășămintelor sintetice și facilitarea accesului la acestea, crescând producția agricolă foarte mult. Totuși, cerându-le elevxlor să cerceteze împreună istoria acestui proces și a aplicațiilor sale în context mai larg, câteva grupuri au ajuns la a critica rolul pe care acesta l-a avut în dezvoltarea de explozivi pe bază de azot în contexte militare și impactul asupra mediului prin folosirea excesivă a acestor substanțe în serviciul infinitei creșteri capitaliste.

Ilina: Modelul educațional actual se pliază pe sistemul socioeconomic existent, alimentând individualismul și competitivitatea acută. Acordăm importanță aproape unică cuantificării învățării și țintim actul educațional unifocal către notă, examen, capacitate sau bacalaureat. Măsurarea învățării devine mai crucială decât calitatea actului educațional.

O educație emancipatoare ar renunța la note pentru a se concentra pe învățarea în sine, motivată de stimularea interesului și a curiozității. În locul notelor, personalul didactic ar oferi sprijin și feedback continuu. Însă acest model pedagogic presupune mai multă implicare și muncă din partea cadrelor didactice și poate fi implementat doar în grupuri mici. Modelul pedagogic „top-down”, unde profesorx dictează informații de la catedră și măsoară gradul de înțelegere sau memorare prin acordarea de note, este cel mai ieftin economic și eficient financiar, cu prețul unui grad scăzut de eficiență educațională și de stimulare a capacităților cognitive și creative.

Pe de altă parte, ar fi o formă de violență din partea mea să nu pregătesc elevx pentru succes la examen, după cum majoritatea elevx doresc. Pe lângă faptul că anxietatea acută a elevxlor legată de note este de înțeles, atunci când orice program emancipativ se impune cu forța asupra unei populații, acesta își pierde caracterul emancipativ. Ca pedagog, încerc să cultiv anumite poziții, fără a-mi impune ideile și valorile asupra altora.

Câteodată, munca mea pedagogică încearcă doar să nu lase unele persoane să „fall between the cracks” ale unui sistem educațional cu idei rigide de competențe. Am predat timp de patru ani Theatre Arts la un liceu unde elevii dădeau examenul de bacalaureat inclusiv în această disciplină. Deși are problemele și limitările sale, programa bacului internațional oferă bareme clare, cu flexibilitate în design și implementare. A fost relativ ușor să îmbin proiecte creative cu învățarea pentru examen, însă tot am avut elevx care nu reușeau să atingă un scor mare conform

baremului. De exemplu, un elev cu origini sociale mai modeste nu performa eficient la examene și era considerat un „copil problemă.” Însă el devenea membru central în echipele tuturor proiectelor de teatru. Ajungea să facă orice era nevoie și nimeni altcineva nu știa cum. A construit măști și un aparat electric de emis anumite sunete. A învățat singur în câteva săptămâni să cânte la flaut. Articula oral viziuni scenice și propuneri conceptuale. Însă conform programei, nota venea din eseuri în care trebuia să pună în scris această viziune și raționamentul din spatele deciziilor artistice. Iar eseurile nu le scria niciodată. În timp, mi-am dat seama că a internalizat ideea comunicată lui de mulți adulți, direct sau indirect, că nu e „bun” la școală. Îi era rușine să scrie fiindcă era convins că nu știe să o facă bine. A luat bacul cu o notă chiar mare la teatru fiindcă toată clasa i-a comunicat clar și repetat aprecierea noastră și l-a ajutat să găsească o metodă de a depăși neîncrederea de sine. Se înregistra explicând colegilor ideile sale, iar apoi făcea transcrierea și o edita un pic.

Chiar și când este de datoria cadrelor didactice să pregătească elevii pentru examen, rămâne esențial să se comunice elevilor că notele nu reflectă potențialul lor creativ și cognitiv, nu indică valoarea lor ca ființe umane și importanța lor în societate, nu denotă o ierarhie „naturală” între persoane, ci doar indică cât de mult reușește cineva să performeze un set restrâns de sarcini impuse de examen.

Raluca: Recent am început să mă gândesc tot mai mult la impactul și rolul unor discuții pe care le am cu elevii. La cât de mult îi ajută de fapt, le sunt (sau nu) utile, dacă au nevoie de ele. Copiii cu care lucrez se confruntă cu tot felul de probleme (psihologice, materiale ș.a.), iar unii dintre ei se află în situații de-a dreptul devastatoare. Nu o să intru în detalii, căci nu vreau să îi vulnerabilizez sau să le expun poveștile, fără consimțământul lor. Dar

țineam să menționez acest context, căci este relevant pentru subiectul pe care vreau să îl aduc în discuție. Și anume faptul că nu poți impune o pedagogie emancipatoare. Că nu poți „emancipa” pe cineva, că oamenii au propriile procese transformative, de eliberare de sub sistemele de oprimare în care trăim. Poți încerca să îndrumi pe cineva în acest proces, dacă îți cere sprijinul, dar nu îl poți împinge de la spate. De aceea mi se pare atât de importantă conexiunea dintre anarhism și pedagogie: pentru că arată foarte clar că oamenii se emancipează singuri.

Este foarte tentant să încerci să militezi pentru anumite cauze când predai. Mereu m-am întrebat cât de etic este acest lucru, având în vedere și „greutatea” rolului tău. Spre exemplu, eu sunt vegană în viața de zi cu zi și militez ori de câte ori am ocazia pentru lupta antispeciistă. Dar nu am știut niciodată cum să vorbesc exact cu elevii despre asta. Când am mâncat împreună, le-am explicat de ce sunt vegană. Am discutat la cluburi de lectură despre prietenia cu animalele, despre solidaritate, despre cum funcționează această formă de oprimare, speciismul. Dar cumva nu mi s-a părut *fair* să încerc să-i conving să fie vegani. Nici nu mi-am propus asta de fapt pentru că aveam impresia că aș încălca niște limite etice. Că atunci chiar aș adopta o poziție superioară, încercând să îi „convertesc”. Mai ales având în vedere că, din acest punct de vedere, cei mai mulți dintre ei sunt condiționați de faptul că părinții lor gătesc și decid ceea ce ei vor mânca.

Cred că e important – nu doar din punct de vedere etic sau ideologic, ci inclusiv ca să nu ne deziluzionăm mai târziu prea tare – să avem o analiză lucidă asupra condițiilor materiale și sociale existente. La primul club de lectură⁷ pe care l-am organizat cu copiii, am citit cartea *O vară cu Isidor*, de Veronica D. Niculescu, despre prietenia dintre o fetiță și un vultur pe

7. Am scris aici mai multe despre modul în care s-a desfășurat acest club de lectură: <https://revistastrimba.ro/cum-este-libertatea-pentru-isidor-prietenie-cum-ar-fi-fost-eliberarea-rezistenta-si-agentivitate/>.

care îl eliberează de la zoo. Și am profitat de ocazie pentru a dezbate tot felul de teme, de la ce înseamnă libertatea până la rolul grădinilor zoologice. Deseori la finalul clubului de lectură, le dau elevilor câte o fișă de reflecție, menită a înlocui tradiționala (și plictisitoare) fișă de lectură. Când am început să lucrez, făceam asta mai degrabă ca să îi cunosc mai bine, căci le puneam întrebări prin care să conecteze textele citite de propriile experiențe sau păreri. Și când am întrebat, spre exemplu, ce înseamnă pentru tine libertatea, am primit și răspunsuri de tipul „să pot sta pe telefon toată ziua” sau „să merg la McDonalds”.

Ar fi fost foarte ușor să rămân dezamăgită că nu am primit niște răspunsuri „radicale”, dar cred că o pedagogie emancipatoare ar trebui să încurajeze reflecția, chiar și atunci, da, când nu ești de acord cu argumentele elevilor sau când ai avea tendința să încerci să le explici că lucrurile nu stau de fapt așa. Niciunul dintre noi nu s-a radicalizat peste noapte, toți am avut propriile procese de dezvoltare a conștiinței politice – nimeni nu ne-a insuflat-o, a venit de la noi, prin propriile chestionări, gânduri, nedumeriri, curiozități. Mai degrabă decât să răspunzi într-un mod defensiv sau să încerci să contra-argumentezi într-un astfel de moment când, să zicem, pozițiile voastre ideologice sunt diferite, mi se pare important să încerci să înțelegi cum s-au format acele poziții. Să ai răbdare și să îi lași pe copii să ajungă la propriile concluzii, nu să le insuflă concluziile tale.

Gabriela: Faptul că lucrez cu adolescenți creează o dinamică pe care nu am întâlnit-o în scurtele momente în care am lucrat cu copii de vârste mai mici. Pe de o parte, în lucrul cu adolescentx mă întâlnesc cu ei într-un punct în care ei cred deja că singurul sistem posibil este capitalismul, în care au internalizat deja rasismul, misoginia, homofobia, speciismul și le reproduc în moduri mai mult sau mai puțin subtile. Un punct în care câteodată deja vin cu reticență și prejudecăți față de știință, iar deschiderea lor poate fi deja limitată și

condiționată de nevoia succesului la examen. Pe de altă parte, la această vârstă, deja au acumulat experiențe și cunoștințe care pot să le fie de ajutor în procesul de deconstrucție, de realizare a potențialului lor emancipator.

Experiențele lor pot să se opună credințelor pe care le-au acumulat, dar nu au primit libertatea de a crea o altă narațiune decât cea pe care au învățat-o. Dezvăluirea adevărului din spatele preconcepțiilor lor e un proces destabilizant (de aceea ne este atât de greu tuturor să îl facem). Încerc să ghidez acest proces – uneori cât se poate de explicit, atunci când primesc întrebări în timpul orei despre veganism, alteori implicit prin activitățile pe care le alegem. „Le alegem” implică o decizie colectivă și încerc să o fac să fie astfel oricând reușesc, deși, la final, tot eu aleg. Totuși, prin a crea un context participativ, interacțiunile se schimbă și ele. Multx dintre elevx vin din familii nucleare patriarhale sau cel puțin clar ierarhice, în care au acceptat și internalizat fără posibilitatea chestionării comportamente și opinii cel puțin problematice. Prin a face sala de clasă un loc în care chestionarea e un lucru firesc – în care ei se pot simți împuterniciți în propria lor voce, dar se creează și locul în care pot asculta vocea altora – e câteodată suficient pentru a îi face să pună sub semnul întrebării credințe pe care altfel le considerau stabile.

Raluca: Pentru mine pedagogia emancipatoare a fost mereu legată de o anumită finalitate, chiar dacă aceasta nu a fost neapărat cea impusă de sistemul în care lucrez. Dar tot credeam că activitățile pe care le fac servesc unui scop, dincolo de momentul prezent. Simțeam această presiune constantă că trebuie să ne pregătim pentru o nouă criză a lumii în care trăim. Că trebuie să învățăm despre revoluție, să știm ce să facem în acel moment.

Treptat, însă, mi-am dat seama că pedagogia poate fi (și uneori, elevii au nevoie de asta mai mult) o plasă de siguranță pentru aici și acum. Pe parcurs am învățat să jonglez mai ușor cu această tensiune dintre ce cred eu

că e nevoie să facem și ce vor sau **au nevoie** elevii să facem. Spre exemplu, la următoarele cluburi de lectură, am încercat să las mai mult spațiu și pentru subiectele pe care și le doresc ei. Obişnuiam să aloc foarte mult timp pregătirii unui club de lectură – am făcut asta, spre exemplu, recent, încercând să pornesc o discuție despre semnificația istorică a zilei de 1 mai. Dar nu a ieșit, copiii nu aveau energie pentru asta în acea zi. Și e ok, cred că trebuie să învățăm să acceptăm că nereușita unui plan nu echivalează neapărat cu eșecul, ci uneori poate fi prilejul pentru discuții mai importante, pornind de la nevoile elevilor pe moment. Am învățat pe parcurs să lucrăm și mai spontan. Să alegă ei într-o zi la întâmplare ce carte citim și să avem câteva discuții punctuale. Ce ne-a plăcut, ce ne-a amuzat. Să lăsăm acel moment să fie doar unul de relaxare și atât. Nu totul trebuie să aibă un scop măreț. Nu totul trebuie să fie o pregătire pentru revoluție. Uneori sunt necesare momente de respiro, spontane, în care ne tragem sufletul ca să putem să o luăm de la capăt apoi.

Despre violențe structurale

Andrada: Școala ca instituție (sau cel puțin școlile unde am fost eu) e un mare bully. Am multe exemple, dar o să mă rezum la cele mai recente. Chiar săptămânile trecute a fost Săptămâna Anti-bullying unde, timp de o săptămână pe an, școala critică exact modul principal în care ea însăși operează. Mai mult, este adusă și poliția în școală, bully-ul de la nivel mai mare. Nu prea înțeleg obsesia aceasta cu anti-bullying, sau o înțeleg pur ca recunoaștere subconștientă a vinei de a fi bully. Este similară cu obsesia armatei ocupației israeliene (preluată de politicieni și civili sioniști) cu palestinienii care ar folosi scuturi umane, când de fapt, este documentat iar și iar că aceasta este o practică a armatei israeliene.

Revenind la școală, anul acesta, imediat după Săptămâna Anti-bullying, după ce holurile școlii au fost umplute de afișe și desene cu *Stop bullying! Spune nu violenței!* etc., a

urmat Săptămâna Verde. Avem la școală și o curte micuță înverzită cu copaci înfloriți și flori diverse. Au grijă de ea și doamnele care fac curat și cred că mai vin și lucrătoare și lucrători de la primărie. Oricum, este foarte frumoasă acum primăvara și miroase sublim a dulce când stai acolo. Este curtea din spatele școlii pe unde intră profesorii în școală și unde de obicei elevii nu au acces. Aceștia au acces la curtea mare betonată și, unii dintre ei, cei mai mici, la o curte mică cu tobogan. Am ales să ies cu unele clase în această curte cu o fișă simplă de observație (*Ce văd? Ce aud? Ce pot atinge? Ce senzații simt? Ce emoții simt?*). Am folosit această oportunitate și să ne gândim la celelalte viețuitoare (melci, râme, păsări) și la moduri de a nu le deranja sau face rău prin prezența noastră. În ciuda vremii destul de rece și a ploii, copiilor le-a plăcut foarte mult, au fost foarte entuziasmați și curioși să aibă experiența acestui spațiu frumos unde de obicei nu au acces.

Aproape la fiecare ieșire, însă, ne-am lovit de bullying-ul din partea adulților din școală: am fost certați, o membră a administrației școlii chiar a urlat la copii când ne-am plimbat în zona apropiată de intrarea în biroul ei. Când ne-am dus în partea opusă cu altă clasă, altă persoană adultă mi-a spus că acolo copiii vin prea aproape de zona de fumat a profesorilor și că nu e ok ca elevii să vadă că profesorii fumează. Altă dată, o altă persoană a țipat la copii să nu mai folosească telefoanele până ce i-am explicat că sunt cu mine copiii și documentăm ieșirea pentru a folosi imaginile la un proiect de grup. La ce folos ore și awareness anti-bullying când, în viața de zi cu zi a școlii, adulții continuă să se comporte așa? Nu vreau aici să pun vina pe indivizi, ei sunt doar rezultatul unei culturi în care e ok ca adultul să fie bully cu copilul, școala să fie bully cu copiii și adulții, dar nu e ok ca și copiii să fie bullies între ei. Aici tragem linie.

A fost foarte relevant pentru mine că David Graeber, în articolul său *The Bully's Pulpit: On*



*The Elementary Structure of Domination*⁸, a început prezentând un atac din 1991 al armatei Statelor Unite ale Americii asupra soldaților irakieni care erau de fapt în retragere și încercau să fugă din Kuwait. A fost o crimă de război de o cruzime imensă, una din multele comise de armata SUA. Acest tip de crime sunt de obicei justificate în media prin încadrări și rescrieri rasiste și colonialiste ale evenimentelor reale. Cred că orice discuție despre bullying trebuie să includă și să adreseze (adaptat la vârsta copiilor) activitatea armatei SUA în lume în momentul de față și în ultimii zeci de ani.

Graeber continuă apoi să detalieze stigmatul care planează asupra soldaților care refuză să lupte sau se retrag și sunt văzuți ca lași, acesta contribuind la rândul său la justificarea unor astfel de atacuri. El mai spune:

Întrebarea pe care ar trebui să ne-o punem nu este de ce oamenii sunt uneori cruzi sau chiar de ce câțiva oameni sunt de obicei cruzi (toate dovezile sugerează că adevărații sadiști reprezintă o proporție extrem de mică din populația generală), ci cum am ajuns să creăm instituții care încurajează un astfel de comportament și care sugerează că oamenii cruzi sunt, într-un fel, admirabili – sau cel puțin la fel de merituoși de simpatie ca cei pe care îi promovează.

Ceea ce scrie Graeber mă inspiră să adresez bullying-ul instituțional cu elevi și bullying-ul statal/național, nu doar cel interpersonal la clasă. Pentru că acesta din urmă este mai degrabă rezultatul cadrului instituțional (familie, școală, stat) în care copiii se formează. Și filmele americane de acțiune le consider similare cu o instituție, ele contribuind la colonizarea minților copiilor și la normalizarea violenței. Un elev din clasa a V-a mi-a spus că el ține cu Israel pentru că Israel are arme foarte avansate. S-ar putea ca victimele palestiniene să nu aibă parte de empatie din partea unor băieți ca el și pentru că nu au arme avansate și deci nu sunt demne de admirație.

Ceea ce cred martorii violenței e foarte important și Graeber propune analiza unei „relații tripartite între agresor, victimă și martor, una în care ambele părți implicate apelează la recunoaștere (validare, simpatie etc.) din partea altcuiva.” El mai spune că studiile arată că majoritatea actelor de bullying din școală au loc în prezența unui public, acesta fie participând activ (prin râsete sau violență), fie consimțind în tăcere. Întrebați de ce nu au intervenit, copiii din studii zic fie că victima a meritat ce a primit, fie că le era teamă să nu fie ei agresați de bully. Dar studiile arată că, în realitate, atunci când sunt confrunțați de martori, agresorii dau înapoi.

Astfel cred și eu că următoarele trebuie luate în considerare atunci când vorbim cu copiii despre bullying:

* să arătăm cât e de important rolul publicului în situațiile de bullying;

8. <https://davidgraeber.org/articles/the-bullys-pulpit-on-the-elementary-structure-of-domination/>.

- * să conștientizăm credințele noastre despre ce înseamnă curaj, frică, lașitate și cum ne influențează reacțiile la actele de agresiune la care suntem martori;
- * să deconstruim filmele de acțiune americane :) prin dezvăluirea componentelor lor adânc colonialiste și ale efectelor asupra noastră; să propunem alternative de entertainment din alte zone ale lumii care transmit valori decoloniale;
- * să discutăm despre bullying-ul la nivel instituțional, național, mondial, despre care sunt agresorii la nivel mondial și care este rolul nostru politic ca martorx.

Școala ca instituție, precum statul, cenzurează sau interzice cuvinte și idei. Mie, de exemplu, mi s-a interzis să folosesc cuvinte precum veganism sau să spun că **omul se trage din maimuță** (da, în anul 2024 s-a întâmplat asta), cu toate că eu nu folosesc această exprimare, am spus cel mai probabil **animale non-umane** sau ceva de genul. Sau să vorbesc despre Palestina. Această cenzură a fost și un lucru bun pentru mine pentru că m-a obligat să găsesc moduri noi de a vorbi despre aceste teme, vezi detaliile mai jos.

3. Interacțiuni și dinamici în clasă

Despre putere, autoritate și autoritarism

Raluca: Mi-am dat seama recent că lucrând cu copiii am învățat de fapt cele mai multe lucruri despre anarhism. Nu citind lucrări teoretice, nu făcând parte din diverse grupuri politice (cu toate că și acestea sunt, bineînțeles, foarte importante), ci predând zilnic. Lucrând cu copiii, te gândești tot timpul la conceptele politice care îți definesc viziunea ideologică... într-un dublu sens, așa spune. Pe de o parte, este propaganda, modul în care încerci tot timpul să transpui într-un limbaj accesibil anumite concepte. Spre exemplu, ce înseamnă capitalismul, cum le explici copiilor această noțiune. Pe de altă parte, sunt dinamicile dintre elevi

sau dintre profesor și elevi, care ocupă de fapt cel mai mult timp.

Ca persoane care venim din zona anti-autoritară, am internalizat la nivel de principiu această poziționare „împotriva puterii”. Dar adevărul este că e foarte greu practic să deconstruiești total puterea care îți este conferită automat de sistemul în care lucrezi.

Andrada: În teorie e foarte ușor să dau drumul puterii, să împart puterea, dar știu că și atunci când o fac, este tot pentru că am privilegiul puterii să o fac într-un anumit fel. Pentru că există o programă, eu trebuie să bifez acele conținuturi pentru că ele apar mai târziu în evaluări naționale, examene de admitere, olimpiade etc. Bineînțeles că există modalități de a implica copiii în procesul educativ, mai ales în modul în care învățăm, pentru că acolo avem destul de multă libertate. O să detaliez mai jos ce am încercat eu în această privință și ce a funcționat, mai ales prin utilizarea colaborării în grupe de elevx.

Raluca: Eu una am petrecut nopți întregi gândindu-mă la interacțiunile mele cu elevii, la unele conflicte dintre ei, la moduri de a „destrăma” puterea, de a avea o relație apropiată, de a rămâne fermă în unele situații fără a deveni autoritară. Mi-am dat seama că uneori teama mea de a fi percepută drept autoritară afecta stabilitatea grupului. Copiii au nevoie de siguranță, iar în situații tensionate sau în cadrul unor conflicte, prezența unei persoane care să medieze din exterior devine o necesitate. Cum faci această mediere este, însă, o adevărată provocare. Am încercat odată să le prezint copiilor conceptul de justiție transformativă^B. Le-am explicat care ar fi pașii și scopul unei astfel de abordări și ca răspuns am primit această întrebare: **și atunci cum simt că mi se face dreptate dacă nu este pedepsit celălalt?** Mi s-a părut o întrebare foarte validă, mai ales având în vedere că acest concept, dreptatea, este frecvent în centrul preocupărilor lor.



În reflecțiile mele despre cum deconstruiești conceptul de putere în interacțiunile cu copiii, m-a inspirat mult ce zicea bell hooks^c în *Teaching to Transgress*. Mărturisind că îi era teamă frecvent că va ajunge să folosească autoritatea sa pentru a perpetua elitismul de clasă și alte forme de dominație, bell hooks spune că puterea în sine nu este ceva negativ și că este absurd să pretindem că nu există nicio diferență de putere între profesor și elevi/ studenți. Problema este cum te folosești de această putere. Încerc mereu să îi implic pe copii în deciziile legate de grupul nostru. Asta înseamnă discuții lungi până ajungem la un punct comun. La un moment dat am avut această mică dezbateră cu un adolescent care are tendința să mă provoace la dialog: „De ce ne întrebi dacă oricum tu ai puterea să iei decizia singură?”. Pentru că vreau să luăm decizii împreună, ca un grup. „Dar tu ești autoritatea!”. Poate că nu îmi place nici să dețin, nici să fiu autoritatea.

Ilinca: O pedagogie anti-autoritară nu implică lipsa de îndrumare. Opusul dictatului de la catedră nu este retragerea absolută a personalului didactic de la orice dirijare a actului pedagogic. Autonomia se învață cu sprijinul altora, iar creativitatea înmugurește pe trunchiul unor structuri și reguli comune. Copiii au nevoie de stabilitate și de un anumit cadru pentru a se simți în siguranță să exploreze. Mesajele de genul „ești liber, fă ce vrei” mi se par agresive și inhibitoare, cu un subtext puternic de „ești singur și fără sprijin”, conducând de multe ori la angoasă și panică. Încrederea în sine și în alții, în capacitățile individuale și colective de creație se cultivă cu grijă. Raportul dintre gradul structurilor de sprijin oferite și nivelul puterii decizionale acordat elevilor depinde de factori variați, de la vârsta, nevoile sau idiosincraziile elevilor, până la ce permite instituția școlară. În general, elevii devin mai confortabili să își exercite tot mai multă autonomie în timp și pe parcursul dezvoltării unor relații de încredere și bună colaborare.

Raluca: O altă lectură care m-a ajutat pe mine să conceptualizez mai bine modul în care înțeleg autoritatea a fost *Pedagogia autonomiei*, de Paulo Freire, care distinge între acest concept și cel de autoritarism. Exercițierea autorității de către profesor, în activități precum luarea deciziilor, stabilirea temelor, coordonarea activităților, nu este neapărat semn un de autoritarism, conform lui Freire. Bineînțeles că putem chestiona gradul de implicare a elevilor în aceste activități și că putem lucra tot timpul în a contura procese decizionale colaborative.

Pentru că vrem să creăm alternative la tradiția autoritară de predare, suntem tentați să confundăm cele două noțiuni și să identificăm autoritarism acolo unde este doar o exercitare legitimă a autorității, ne spune acesta. El dă exemplul unui tânăr profesor care s-a simțit rușinat după ce le-a atras atenția unor studenți ce vorbeau între ei în timpul cursului, deranjându-i astfel pe ceilalți. Într-un astfel

^b **Justiția transformativă** reprezintă un set de strategii, tehnici și procese de rezolvare a conflictelor, într-un mod alternativ sistemului carceral sau modelelor punitive. Refuzând binaritatea abuzator-victimă, justiția transformativă se bazează pe procesele comunitare de responsabilizare și conștientizare, în vederea depășirii paradigmei individualist-moralizatoare.



^c **bell hooks** (1952-2021) a fost o scriitoare și activistă feministă afro-americană, cunoscută pentru scrierile sale radicale, unde abordează intersecția dintre rasă, clasă și gen în dinamica sociale. Inspirată de ideile lui Paulo Freire și Thich Nhat Hanh, aceasta a militat pentru o pedagogie eliberatoare, bazată pe experiențele, vulnerabilitățile și nevoile tuturor celor implicați în procesul educațional.

de context, lipsa de acțiune a profesorului ar fi putut „să permită ca indisciplina rezultată dintr-o libertate prost înțeleasă să dezechilibreze contextul pedagogic, cu efecte negative asupra funcționării sale”.

Mă găsesc adesea într-o situație similară, pentru că spațiul unde lucrez cu copiii nu este organizat ca o sală tradițională de clasă, unde fiecare stă în banca sa, iar profesorul în față, la catedră. Noi avem câteva bănci mari, la care stau elevii (se schimbă în fiecare zi ordinea, după cum doresc), iar eu mă plimb printre ei și merg la cine îmi solicită ajutorul. Se întâmplă uneori ca unii copii să se angajeze într-o conversație (sau, în alte cazuri, chiar o ceartă) aprinsă, care îi acaparează apoi și pe restul și se creează o stare de agitație generalizată sau haos. În astfel de situații, unul sau mai mulți copii apelează la mine pentru a le spune celorlalți „să facă liniște”. Ba chiar mi-a zis odată un elev că nu am suficientă autoritate pentru că nu reușesc să îi controlez și să îi fac să tacă.

M-am gândit mult la asta și cred că are dreptate, parțial. Cred că este responsabilitatea mea să asigur un mediu unde nevoile fiecăruia sunt îndeplinite. Dar în același timp încerc tot timpul să le explic că suntem un colectiv, că funcționăm împreună, și crearea unui spațiu liniștit sau distractiv sau așa cum ni-l dorim depinde de toată lumea, nu doar de mine. Am încercat să îi încurajez să comunice mai mult între ei legat de ce îi deranjează. Să îi spună direct acelui coleg care vorbește că nu reușește, din cauza zgomotului, să se concentreze. Uneori asta creează inclusiv între ei lupte de putere, căci își răspund unul altuia: „dar cine ești tu să îmi spui mie ce să fac?” și poate să ducă la un conflict mai mare. Dar în multe cazuri funcționează și e unul din procesele simple prin care pot să mijlocească ei o situație, fără medierea unui adult.

Freire concluzionează că e nevoie atât de autoritate, cât și de libertate în actul predării,

cântărind tot timpul cu atenție limitele acestora, pentru a nu ajunge la autoritarism sau permisivitate și a afecta întregul proces pedagogic. O pedagogie a autonomiei poate fi pusă în practică stimulând responsabilitatea elevilor și punându-i pe aceștia să ia decizii în situații care îi afectează direct. Dar libertatea este tot timpul în tensiune cu autoritatea, iar poziția cea mai dificilă (dar și cea corectă, în viziunea sa) este de a găsi un echilibru între cele două, care rămân interconectate.

Gabriela: Freire m-a ajutat și pe mine în deconstruirea ideii de autoritate în clasă prin conceptul de pedagogie dialogică⁹, dezvoltată într-un model de folosire de către Robin Alexander¹⁰. Deși temele fiecărei lecții sunt în continuare decise de mine conform programei și nu neapărat prin negociere cu elevii, construirea orelor prin dialog democratizează spațiul de clasă și conferă autonomie elevilor de a privi tema comună din perspectiva experiențelor proprii. La început, mi-a fost teamă că pedagogia dialogică va fi greu de aplicat științelor naturale, însă curând mi-am dat seama că este foarte potrivită, că toate persoanele își pun constant întrebări și își dau răspunsuri despre fenomenele științifice pe care le observă și că teama mea venea din faptul că am internalizat modelul bancar al educației în care elevii sunt niște recipiente goale așteptând să fie umplute de cunoștințe. Realizarea că nu e deloc așa nu înseamnă că nu intervin, că nu explic un concept de fizică sau chimie pe care eu îl cunosc și înțeleg, mai ales atunci când el e cheia unui schimb dialogic. Ea înseamnă doar că iau parte la dialog cu aceeași onestitate ca elevii, aducând cu mine propriile mele experiențe și cunoștințe.

Cum susținem autonomia elevilor? Lucrul pe grupe

Andrada: Un mod de a împărți puterea cu elevii și de a le susține autonomia este

9. Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Seabury Press, 1970.

10. Robin Alexander, *A Dialogic Teaching Companion*, Routledge, 2020.



organizarea clasei în grupe de lucru unde fiecare copil are un rol anume sau există cel puțin sarcini care trebuie acoperite. Utilizarea acestui mod de lucru este, pentru mine cel puțin, pe cât de motivant, pe atât de dificil. Copiii de la școala mea sunt așezați de obicei în bănci singulare, iar când lucrează în grup tind să devină foarte gălăgioși, sunt obișnuiți cu competitivitatea ca ceva bun și nu vor să ajute neapărat la îndeplinirea unui scop comun și nici nu sunt obișnuiți să lucreze cu persoane pe care nu le prea plac. Văd în aceste situații, de fapt, situația societății profund individualiste în care trăim. Și de aceea doresc să o întorc cu capul în jos și să încerc împreună cu copiii să oferim alternative acestui mod de a învăța și de a conviețui.

O carte care pe mine m-a ajutat în acest sens se numește **Control Theory in the Classroom** de William Glasser¹¹. Este scrisă uneori în termeni foarte capitaliști, cu formulări de genul **profesorul ca manager modern**¹², ceea ce m-a enervat foarte tare, dar propune niște structuri destul de utile pentru sarcinile în grup și recunoaște importanța autonomiei copiilor, un lucru care simt că lipsește de obicei din materialele pedagogice clasice.

Glasser identifică un anumit set de nevoi ale elevilor¹³:

- * nevoia de supraviețuire (existența unui mediu sigur și sănătos la școală);
- * nevoia de dragoste și de a aparține unui grup (construirea unor relații puternice între profesori și copii și între copiii înșiși);
- * nevoia de putere (performanță, competență și recunoaștere);
- * nevoia de libertate /autonomie (în alegerea activităților și asupra muncii lor);
- * nevoia de distracție (implicare, amuzament și plăcere în a învăța).

Glasser consideră că activitatea de la școală ar trebui să răspundă acestor nevoi, iar un mod de lucru potrivit pentru satisfacerea nevoii de autonomie ar fi munca pe grupe. Cartea lui Glasser oferă exemple de muncă în grup foarte structurată, inclusiv modul în care se formează grupele. Este astfel în contradicție cu asocierea voluntară de tip anarhist. Din experiența mea însă, în lucrul inițial pe grupe cu elevi care nu sunt prea obișnuiți cu asta, un nivel ridicat de detaliu nu strică.

Acest set de nevoi în sine mi-a oferit o structură a activităților pe grupe, iar în planificarea acestora am început să mă întreb: Ce nevoie îndeplinim prin această sarcină? Cum pot să organizez activități care să răspundă cât mai multor nevoi? Este un mod de centrare a elevilor în procesul educațional?. Chiar dacă recomand cartea „cu un vârf de sare”, cum se zice în engleză, adică invit la abordarea ei într-un mod critic, merită citită pentru nivelul de detaliu în care intră

11. William Glasser, *Control Theory in the Classroom*, Harper & Row Publishers, 1986.

12. *Ibidem*, p. 80.

13. *Ibidem*, p. 23.

privind sarcinile de grup, de la design-ul lor, la reflecție și feed-back. Pare simplu, dar eu una de multe ori uit că pot combate ierarhia inerentă a școlii prin simpla schimbare a modului în care suntem așezate și vorbim.

Un alt avantaj al învățării în grupe este nivelul de profunzime la care se poate ajunge în urma schimbului de idei dintre membrii grupului. Copiii învață lucruri noi despre ei, își clarifică opinii, se gândesc mai profund la lucruri atunci când le tratează ca parte dintr-o sarcină de grup. Acest lucru ia mai mult timp, este mai *messy*, dar merită. Se tot vorbește în spațiul public despre analfabetismul funcțional și cauzele acestuia, se blamează profesorii de obicei, dar nu am auzit menționat rolul manualelor și programelor școlare care înghesuie foarte multă informație în foarte puțin timp. Ca profesori, este foarte greu să selectezi **esențialul** când o mare parte din conținuturi apar la olimpiade și evaluări naționale. Există, deci, obligația de a acoperi tot și repede. Astfel, profesorii intră în această cursă contra cronometru și participă la recrearea școlii ca loc profund capitalist, o fabrică unde viteza, eficiența, cantitatea și rezultatele sunt scopuri supreme. Într-un astfel de context, simpla organizare pe grupe sau lectura în tihnă a unei povești și discuția pe marginea ei pot întrerupe ordinea capitalistă a școlii. Și apropo de texte, există această antologie de povești pentru copii, care mi-a fost recomandată de draga mea prietenă R. și pe care o recomand și eu la rândul meu. Se numește *Tales for Little Rebels* și, cu mici modificări, textele de acolo pot fi experiențe de lectură savuroasă pentru copii și puncte excelente de pornire a unor discuții despre cum e organizată societatea, despre ierarhie, război, capitalism, relația cu celelalte animale, rolurile de gen etc.

Ilinca: Când am predat teatru la liceu, elevii au făcut fiecare de toate: au scris, au jucat pe scenă, au făcut design, au regizat și au curățat scena împreună. Și-au asumat responsabilități, au descoperit spre ce munci tind să graviteze, au îndrăznit să facă lucruri noi. Au învățat să lucreze și să construiască împreună, nu să primească ordine. Au exersat procese democratice și au construit practici creative¹⁴.

Deși nu controlam factorii legați de bacalaureat, am încercat pe cât posibil ca examenul să nu devină scopul unic al învățării. Periodic, țineam discuții deschise în clasă în care se articula nevoi și ne gândeam împreună la ce am făcut, ce a mers și ce nu, precum și ce am putea face diferit. Metoda principală – în care elevii lucrau colaborativ la un proiect performativ, dar apoi, pentru notă, scriau sau prezentau individual despre munca lor – funcționa în genere bine. În primul an al cursului, exista rezistență considerabilă la lucrul în echipă. În multe din discuțiile inițiale din clasă, elevii exprimau nemulțumiri legate de cine muncea prea mult și cine prea puțin și îmi cereau să intervin, dacă nu chiar să desființăm practica proiectelor de echipă. Însă teatrul nu se poate face decât în echipă. Chiar și când performezi doar un monolog, tot ai nevoie de cineva care să îți opereze luminile și sunetul. Pentru a facilita exersarea practicilor colaborative, am început cu proiecte mici în echipe mici urmând ca, pe parcursul semestrelor, odată ce elevii dezvoltau aptitudini pentru colaborare, proiectele să devină tot mai extinse și complexe. Eu mediam inevitabilele conflicte, însă nu luam decizii pentru elevii și interveneam direct arareori, în puținele cazuri de agresiune intenționată sau neintenționată. Pe cât de important este ca elevii să se simtă în siguranță, este crucial

14. Am scris în alte locuri despre două proiecte specifice la care am lucrat cu elevii. Articolul „Applying Brecht’s Anti-Spectacular Approach to Staging Fascism” detaliază procesul de lucru la un spectacol despre anxietatea adolescenților, în care am aplicat tehnici brechtiene. (Ilinca Todorut, „Applying Brecht’s Anti-Spectacular Approach to Staging Fascism”, în *Dramaturgy and History: Staging the Archive*, editat de Erin Stoneking și Caitlin Kane, Routledge, 2024, pp.: 110-115). Articolul open-access „Mobilizing Workers Poetry: A Pedagogical Journal” descrie procesul înscenării unor poezii scrise de muncitori migranți. („Mobilizing Workers Poetry: A Pedagogical Journal”, în *TDR: The Drama Review* 68, nr. 1, 2024, pp. 170-184, <https://doi.org/10.1017/S1054204323000539>).

să facă diferența între senzația de nesiguranță sau pericol și cea de frustrare sau inconfort cauzată de divergențele și diferențele dintre oameni. Elevx au învățat surprinzător de repede cum să autogestioneze conflictele cu empatie și respect și să găsească soluții fiabile pentru a trece de un obstacol.

În ultimul an de studii, elevx au vorbit într-o sesiune de reflecții despre stresul pe care îl simt din cauza bacului care bătea la ușă. Le era dor de felul în care lucrau în primii ani de studii, când nu se gândeau prea mult la bareme. O elevă a zis că ce lucruse în ultimul semestru la ora de teatru fusese de la început cu un ochi pe barem, ceea ce i-a modelat deciziile artistice. În acel punct, elevx știau ce fel de proiect conducea la un eseu care să atingă punctaje ridicate. La fel ca succesul la orice tip de examen, care depinde de înțelegerea mecanicii examenului și a așteptărilor, elevx au învățat să interpreteze baremele și să performeze conform standardelor. Eleva a articulat un punct imediat aplaudat de toți: ajunsese să facă teatru pentru examen și îi era frică de felul în care urmărirea succesul academic îi furase plăcerea în sine de a face teatru. Cumva, bacul i-a limitat creativitatea. Am luat decizia împreună să începem un proiect unde nu se va evalua nimic, nu vor exista eseuri finale, nici note sau bareme. Două clase diferite au format două echipe, fiecare având ca proiect punerea în scenă a unei piese.

La cerința și cu suportul elevxlor, am ales eu piesele la care au lucrat, în funcție de mărimea grupului, numărul de roluri și interesele lor. Pentru grupul care conținea elevx interesatx de actorie, alții de scenografie și de teme cerebrale și umor sec, am ales o piesă cu personaje puternice și ambivalente, multe schimbări scenice și o structură neconvențională. În celălalt grup erau multe persoane ori muzicienx, ori pasionate de design de costume și machiaj. Ca grup, rezonau cu subiecte mai ancorate în cotidian. Am găsit pentru ei o piesă realistă cu povestea unei trupe rock din Cambodgia. În timpul proiectului, în grupul din

urmă au citit despre Cambodgia și s-au uitat la documentare despre scena muzicală alternativă de acolo, au ascultat multă muzică, au făcut o trupă și au învățat câteva piese rock în khmeră, au cântat și dansat, s-au distrat căutând ținute, au încercat câteva roluri fiecare, au discutat despre contexte istorice și realități actuale, dar nu au simțit nevoia să monteze spectacolul pentru un public.

Timp de o lună, ambele trupele și-au urmat planurile și țintele stabilite autonom. I-am îndrumat când au cerut, le-am dat feedback periodic. La sfârșitul perioadei de lucru stabilite, o clasă a avut un spectacol gata să-l prezinte publicului. A fost cel mai bun spectacol pe care l-au făcut împreună și au primit nenumărate aprecieri din partea publicului. Cealaltă clasă nu s-a motivat să pună spectacolul pe picioare. Am respectat ambele alegeri. Dacă un grup a găsit că lucrul împreună la un spectacol le aduce bucurie și respiro de la stresul legat de examene, celălalt grup a preferat să folosească acele ore pentru a se relaxa fără presiunea unui produs final. Fiecare grup a făcut ceea ce avea nevoie.

Cum cultivăm relații bazate pe grijă și ajutor reciproc?

Ilinca: La clasă am căutat să construim un mediu în care elevx se ajutau reciproc în funcție de nevoile fiecăruia, demontând definiția succesului ca rezultat al unui efort strict individual și competitiv. În exemplul deja dat mai sus, colegx l-au ajutat pe elev să-și articuleze intențiile în cuvinte și să producă eseuri. Sau o persoană foarte bună la scris făcea echipă cu o persoană foarte bună la actorie și își prezentau munca reciproc pentru feedback periodic. Într-un an, un elev a dezvoltat o dependență de jocuri pe calculator și stătea pe laptop până noaptea foarte târziu, ceea ce făcea ca el să nu audă alarma de dimineață, ratând astfel primele ore. Colegx au decis să elaboreze un orar în care fiecăruia îi venea rândul să meargă să-l trezească dimineața și să vină la ore împreună. În același timp, elevul a lucrat

cu psihologul școlii ca să își construiască alte rutine de relaxare seara. După câteva săptămâni în care colegx îl luau dimineața la școală, elevul a reușit să își regleze somnul. Colegx nu s-au plâns niciodată de responsabilitate fiindcă elevul, la fel ca ceilalți, contribuia activ și creativ la proiecte. Ca rezultat al anilor de sprijin reciproc, toți membrx clasei au învățat profund și autentic, în mare parte motivați intrisec. Că au luat și note mari la bac a fost doar cireașa de pe tort. Trebuie însă subliniat că majoritatea acestor copii veneau din medii favorizate, bucurându-se de sprijinul familiei, al unei guvernări care investește în educație și al unei societăți care prețuiește munca didactică. Oamenii înfloresc în rețele de sprijin construite atât pe scară mică, interpersonală, cât și pe scara mare a aranjamentelor sociale.

Raluca: Am crezut mereu că procesul pedagogic este unul bidirecțional, în care înveți la rândul tău la fel de multe pe câte predai. Eu, spre exemplu, am învățat foarte multe despre solidaritate de la copiii cu care lucrez, văzându-i, în situații concrete, cum se sprijină unul pe altul, cum au grijă unii de alții, practicând direct concepte pe care ni le asumăm în grupurile anarhiste adesea doar la nivel de etichete.

Aș avea foarte multe exemple de dat aici, dar mă voi rezuma doar la cel mai recent. De curând s-a alăturat grupului nostru un adolescent trans. Unii copii l-au primit cu brațele deschise, împrietenindu-se foarte ușor. Alții au avut nevoie de mai mult timp pentru a înțelege situația și o accepta. Oricum, zilele trecute era foarte trist, nu avea energie de nimic. Am aflat ulterior că acest lucru se întâmpla din cauză că unul dintre prietenii săi l-a *misgender*-uit și asta l-a întristat și a afectat dinamica dintre ei. Nu am aflat de această situație decât după ce s-a întâmplat acest al doilea eveniment: un adult, coleg de-al meu, a făcut același lucru a doua zi, iar atunci fix prietenul de mai devreme a intervenit și i-a atras atenția adultului. Într-un mod ironic, simplu, dar foarte puternic, a

început să bată din palme și a zis: „bravo, l-ați făcut fată”. Acest copil care a intervenit e destul de timid de obicei, vorbește încet, nu se implică foarte activ în discuții. Dar a fost primul care a sărit să își apere prietenul, după ce învățase ce îl rănește. A fost o lecție atât de profundă de solidaritate. Și cred că solidaritatea sau grija reciprocă sunt astfel de procese pe care nu trebuie să ți le predea cineva, ci le înveți *on your own* și le aplici.

4. Câteva gânduri de final

Andrada: Spre final, voi prezenta câteva modalități de combatere a cenzurii instituționale pe care eu le-am folosit, sperând că poate ajută și alte persoane aflate în situații similare.

Cum scriam și mai sus, faptul că mi s-a interzis folosirea unor termeni precum *veganism* a fost un lucru rău, dar și bun pentru mine. M-a forțat să transmit idei legate de veganism fără să folosesc cuvântul în sine, care este oricum fie confundat cu ceea ce astăzi numim vegetarianism, fie cu un stil de viață eco/sănătos. Faptul că nu îl puteam rosti i-a dat parcă o putere aparte și mi-a dat și mie un *feeling* așa subversiv care mi-a plăcut. Și am început să mă întreb mai intenționat și structurat: Cum ar arăta un anumit text din manual din perspectivă vegană/anti-speciistă? Ce lucruri mă interesează pe mine în mișcarea vegană și aș dori să aduc în discuție cu elevx? Pasiunea, mi se pare, se simte, și copiii sunt mult mai deschiși la idei noi când ei simt că eu sunt realmente interesată de acele idei.

De exemplu, m-am gândit mult la rezistența animalelor non-umane și, ca urmare, la lecțiile profund speciiste și *saviour*-iste din manuale am adăugat articole adaptate despre animale care au evadat de la zoo, din camioane care mergeau spre abator, din ferme. Am combinat intenționat poveștile despre animale privite ca exotice, precum elefanți, urangutani etc, cu animale așa-zis de *fermă* și considerate nu așa de spectaculoase, tocmai pentru a blura granițele arbitrare dintre ele. Acum citesc

articole despre câini sinantropi și aflu o mulțime de lucruri pe care nu le știam de exemplu că **peste 75% din câinii de pe planetă se plimbă liberi**¹⁵. Cred că simpla conștientizare a acestei informații poate schimba percepția elevilor că modul în care relaționăm cu câinii în prezent în orașul Cluj este ceva fix sau normal sau a existat dintotdeauna.

Altă întrebare la care m-a împins cenzura este: Cum pot apela la valori universal acceptate ca valori **bune/pe care le considerăm de dorit** și cum pot fi ele extinse la interacțiunile cu celelalte animale? Două obstacole majore sunt speciismul și abilitismul, atunci când oamenii cred că animalele nu merită un tratament just, lipsit de violență și exploatare pentru că ele nu sunt inteligente și nu își dau seama ce se întâmplă cu ele. Aici am propus activități unde am învățat, pe de-o parte, despre lucrurile pe care celelalte animale le pot face (de la ciori care utilizează unelte la mame purcelușe care cântă puilor lor) și, pe de altă parte, despre cum persoanele non-umane simt durerea și implicațiile acestui lucru asupra relației noastre cu ele.

Tot cenzura, de data aceasta cu privire la Palestina, m-a făcut să concep un cerc metodic despre abordări decoloniale în predarea limbii engleze unde încep cu un citat de Edward Said. Aceste cercuri metodice împreună cu scrierea de articole în reviste de specialitate sunt un alt mod de a deconstrui statu quo-ul și de a aduce în vizor o abordare eliberatoare asupra educației. Sunt secundare muncii la clasă, dar merită luate și ele în considerare.

Un alt lucru foarte important este să fiu în contact cu persoane și colective care se gândesc la temele la care mă gândesc și eu, să fiu la curent și să interacționez cu idei noi. Și, în final, sunt recunoscătoare pentru publicația în care scriu fix acum, care îmi dă oportunitatea să îmi adun ideile într-un loc împreună cu alte persoane lucrătoare în educație și care cred, ca și mine, în rolul emancipator al ei.

Gabriela: Ca un ultim exercițiu aș vrea să reflectez la faptul că aici am ales să scriem despre pedagogii emancipatoare, nu despre școli sau universități emancipatoare. Deși e ușor să rămânem prinse în țesătura de opresiune a instituțiilor, de care nu scăpăm de fapt niciodată, oricât am încerca să ne separăm de ele, este important să nu uităm să construim în afara lor, autonom și autoorganizat, non-ierarhic și într-adevăr emancipator. Existența pedagogiei eliberatoare nu este îngădită de niciun cadru instituțional și nici nu cred că are sens să fie limitată și unidirecțională dinspre „adult” spre „copil”, în ciuda etimologiei termenului.

Am observat schimbări clare în felul în care elevii se poziționează față de știință pe parcursul unui an, dar mai ales în felul în care se poziționează unii față de alții și de sine – cum se dezvoltă ușurința lor de a își exprima experiențele personale sau propria înțelegere și de a înțelege că sunt surse de cunoaștere, dar și disponibilitatea de a se asculta între ei, de a reflecta la ceea ce spun către clasă, nu doar la ceea ce spun eu ca profesoară. Orele săptămânale în care mergem în laborator devin adevărate oportunități de explorare, de testare a unor ipoteze, dar și de colaborare și de recunoaștere reciprocă a valorilor și abilităților pe care fiecare le aduce. În același timp, reușesc să își chestioneze unii alții prejudecățile, impresiile greșite despre fenomene științifice și nu doar, într-un mod care nu e încărcat de ierarhia forțată a dinamicii profesor-elevii sau adult-copil.

Ar fi de-a dreptul ipocrit să închei fără să recunosc felul în care practica mea și constanta reflecție asupra ei a reconfigurat de-a lungul timpului și felul în care sunt eu în general, în afara oricărei instituții. Experiențele despre care am scris aici împreună sunt, într-adevăr, aproape exclusiv în contextul școlii ca instituție a statului. Totuși, ceea ce am învățat în clasă cu elevii, alături de elevii, de la elevii m-a

15. <https://gandvagabond.ro/in-vederea-reducerii-populatiei-de-caini-fara-stapan-un-gand-despre-modificarea-oug-155-2001>

însoțit și îndrumat în grupuri de lucru sau de acțiune, în contexte interpersonale și comunitare. Pentru asta sunt recunoscătoare.

Raluca: În final aș vrea să accentuez o idee pe care am sugerat-o pe alocuri în text – cât de importante sunt relațiile stabilite în cadrul unui proces educațional. Și nu mă refer aici doar la formatul instituțional. Cred că orice experiență poate fi un prilej de învățare și trebuie să reflectăm constant asupra modului în care ne purtăm cu tovarășii noștri, cu prietenii, cu colegii.

În lucrul meu cu elevii, mă bucur mereu să îi aud articulând o poziție politică pe anumite subiecte. Mă bucur de momentele de gândire critică, de reflecțiile colective, de textele pe care le scriu. Dar cel mai mult mă bucur – și asta e un lucru pe care nu pot să îl cuantific, pe care nu știu cum să îl exprim în documentele oficiale – de micile gesturi de afecțiune, de relațiile stabilite între ei și între noi, relații care iau timp și energie. Mă bucur de momente precum cel când R., căruia de obicei îi este dificil să își exprime emoțiile, și-a pus ușor mâna peste a mea la finalul unei zile, în semn de mulțumire că l-am ajutat să-și facă temele; când N., care simțea că niciun adult nu o înțelege, m-a lăsat să o îmbrățișez într-o zi când a venit plângând; când M. a avut încredere să-mi spună că îi e rușine să citească de teamă să nu râdă ceilalți de ea.

Mă bucură mereu astfel de momente când nu e vorba propriu-zis de a învăța ceva teoretic, ci de a stabili o conexiune. Și această conexiune se stabilește greu, ia timp, te ține trează noaptea gândindu-te dacă ai fost acolo pentru un copil când a avut nevoie de tine. Uneori durează luni sau ani întregi până când reușești să te apropii de un copil. Te vei consuma mult în acest proces, vei chestiona tot ce faci, te vei gândi cum se simt, cum îi faci tu să se simtă. E un proces epuizant, dar e și unul plin de speranță.

Mi-aduc aminte că îi spuneam odată unui tovarăș că dacă am reuși să formăm o școală

populară, nu aș mai avea nevoie de Revoluția cu R mare. Și mi-a răspuns că dacă am avea o școală populară – asta ar fi în sine revoluția. Avea dreptate. Educația este revoluționară. Avem nevoie să ne concentrăm pe micile revoluții de zi cu zi.

Concluzie:

În scrierea acestui text și discuțiile care au apărut în contextul său, ne-am dat seama câtă nevoie aveam de un spațiu anarhist în care să vorbim despre pedagogie, despre experiențele noastre, în care să nu ne simțim complet singure și înfrânte în contextele în care ne aflăm. Deși lucrăm constant cu alți oameni, e ușor să ne simțim izolate, când interacționăm constant cu structura opresivă a școlii, a sistemului educațional. Nu suntem însă singure pe acest drum, iar a fi conectate unele cu altele înseamnă că putem fi acolo unele pentru altele, că ne putem susține unele pe altele.

Este foarte important să creăm comunități de cunoaștere, unde să putem învăța una de la alta și să ne putem fi alături. Sperăm, de altfel, ca acest exercițiu de scriere colaborativă să fie începutul unui astfel de proces. Și dacă tu, cex care citești acest text, rezonzi cu întrebările pe care ni le-am pus și noi aici și ni le punem constant, te invităm să ne scrii, ca să ne punem și împreună aceste întrebări. Să reflectăm împreună asupra unor modele pedagogice alternative. Să încercăm să imaginăm noi practici educative, bazate pe grijă și ajutor reciproc. Astfel, școala populară pe care o tot visăm nu va mai fi poate un ideal îndepărtat, ci un obiectiv spre care ne îndreptăm treptat, prin munca noastră constantă.



BIBLIOGRAFIE

Editorial

- Chakrabarty, „Debashish, On Gramsci's common sense and the thread the left has dropped”: <https://chakrabarty.substack.com/p/on-gramscis-common-sense-and-the>.
- Hindi, Noor, „Fuck Your Lecture on Craft, My People Are Dying”, în *Poetry Foundation*, <https://www.poetryfoundation.org/poetrymagazine/poems/154658/fuck-your-lecture-on-craft-my-people-are-dying>.

Paradigme

- Arnold, Rick și Bev Burke, *A Popular Education Handbook. An educational experience taken from Central America and adapted to the Canadian context*, CUSO Development Education și Ontario Institute for Studies in Education, 1983.
- CrimethInc., *Mutual aid, the commons, and the abolition of capitalism*, Active Distribution & CrimethInc., 2025.
- Doubrawa, Erhard, „The Politics of the I-Thou”: <https://theanarchistlibrary.org/library/erhard-doubrawa-the-politics-of-the-i-thou>.
- Fromm, Erich, *Arta de a fi*, Editura Trei, 2019.
- Fromm, Erich, *Fuga de libertate*, Editura Trei, 2025.
- Gallo, Silvio, *El paradigma anarquista de la educación*: <https://es.anarchistlibraries.net/library/silvio-gallo-el-paradigma-anarquista-de-la-educacion>.
- Graeber, David, „Value as the importance of actions”: <https://davidgraeber.org/articles/value-as-the-importance-of-actions/>.
- Grossi, Francisco Vío, „Popular Education: The Latin American Experience”, în *International Review of Education*, vol. 30, nr. 3/1984, pp. 303-314.
- Killjoy, Margaret & Le Guin, Ursula, „My 2007 Interview With Ursula Le Guin”: <https://open.substack.com/pub/margaretkilljoy/p/my-2007-interview-with-ursula-le>.
- Kinna, Ruth, „Utopianism and Prefiguration”, în S. Chrostowska și J. Ingram (ed), *Political Uses of Utopia: New Marxist, Anarchist, and Radical Democratic Perspectives*, Columbia University Press, 2016, pp. 198–218.
- Kropotkin, Piotr, *Muncă intelectuală și muncă manuală*, 1913: <https://ro.theanarchistlibrary.org/library/piotr-kropotkin-munca-intelectuala-si-munca-manuala>.
- Ramos Jr., Valeriano, *The Concepts of Ideology, Hegemony, and Organic Intellectuals in Gramsci's Marxism*: <https://www.marxists.org/history/erol/ncm-7/tr-gramsci.htm>.
- Simone, Anna & Giardini, Federica, „Reproduction as Paradigm”: <https://theanarchistlibrary.org/library/anna-simone-federica-giardini-reproduction-as-paradigm>.
- Spade, Dean, *Mutual Aid: Building Solidarity During This Crisis (and the Next)*, Verso, 2026.
- Suissa, Judith, Anarchist Education, în *The Palgrave Handbook of Anarchism* (edited by Carl Levy & Matthew S. Adams), chapter 29, pp. 511–529. <https://theanarchistlibrary.org/library/judith-suissa-anarchist-education>.
- Torres Carrillo, Alfonso, *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Biblos, 2016.
- Zedé, *The True Origins of Mutual Aid and the Danger of Getting It Wrong*, 2026, https://open.substack.com/pub/zuhdae/p/the-true-origins-of-mutual-aid-and?r=129tt2&utm_campaign=post&utm_medium=web.

Unelte

- bergman, carla și Nick Montgomery, *Joyful Militancy. Building Thriving Resistance in Toxic Times*, AK Press, 2017.
- hooks, bell, „Theory as Liberatory Practice”, în *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, New York, Routledge, 1994, pp. 59-75.
- Rotnelli, Mamos, „Do-it-yourself Strategies for Revolutionary Study Groups”, în *Perspectives on Anarchist Theory*, nr. 27/2014, pp. 55-72.
- Spivak, Gayatri Chakravorty, *Death of a Discipline*, New York, Columbia University Press, 2003.
- Swidler, Eva-Maria, „Curiosity Is Political: We Must Nurture It if We Hope to Change the World”, în *Truthout*, 2018, <https://truthout.org/articles/curiosity-is-political-we-must-nurture-it-if-we-hope-to-change-the-world/>.
- Zorn, Daniel-Pascal, *Introducere în filosofie*, trad. Traian-Ioan Geană, Editura TACT, 2024.

Istorie

- Anarhiva, 1859-1909: „Francisco Ferrer y Guàrdia și școlile libere anarhiste”: <https://anarhiva.com/exhibits/show/int-ixi/francisco-ferrer-si-scolile>.
- Bakunin, Mikhail, *On Education*, 1869, <https://www.marxists.org/reference/archive/bakunin/works/1869/education.htm>.
- Biehl, Janet, *Revolutionary Education: Two Academies in Rojava*, 2021, <https://jineoloji.eu/en/2015/02/07/revolutionary-education-by-janet-biehl/>.
- Faure, Sébastien, *La Ruche*, 1914: <https://theanarchistlibrary.org/library/sebastien-faure-la-ruche>.

- Ferrer, Francisco, *Reforma școlii*, autotext: <https://ro.theanarchistlibrary.org/library/francisco-ferrer-reforma-scolii>.
- Ferrer, Francisco, *Școala Modernă*, 1900: <https://ro.theanarchistlibrary.org/library/francisco-ferrer-scoala-moderna>.
- Goldman, Emma, *Importanța socială a Școlii Moderne*: <https://ro.theanarchistlibrary.org/library/emma-goldman-importanta-sociala-a-scolii-moderne>.
- Goldman, Emma, *La Ruche*: <https://theanarchistlibrary.org/library/emma-goldman-la-ruche?v=1619362888>.
- Gorman, Anthony, „Anarchists in Education: The Free Popular University in Egypt (1901)”, în *Middle Eastern Studies*, vol. 41, nr. 3/ 2005, pp. 303-320.
- Guldivê, Luqman, „Building Alternative Universities in the Midst of War and Revolution”, în *Turning Point*, 2024, <https://turningpointmag.org/2024/09/18/building-alternative-universities-in-the-midst-of-war-and-revolution/#bfc3c5a7-9c5c-4a57-8ea2-f0b073b3168f-link>.
- Libcom, *Faure, Sébastien, 1858-1942*: <https://libcom.org/article/faure-sebastien-1858-1942>.
- Marcos, Subcomandante, „Teachers are a mirror and a window”, în *Schools for Chiapas*, <https://schools-forchiapas.org/library/teachers-mirror-window/>.
- Marcos, Subcomandante Insurgente, „Democratic teachers and the Zapatista dream”, în J. Ponce de León (Ed.), *Our word is our weapon: Selected writings*, Toronto, Seven Stories Press, 2001, pp. 274–277.
- Mușoiu, Panait & Zosin, Panait, *Școala liberă*, Tipografia Nouă Gr. Panaitescu, 1897.
- Péter, Poór, *Liberter pedagogia Spanyolországban (1868-1939)*, Pagini Libere, 2023.
- Revista Ideei*, nr. 87 (8), 1909.
- Rico, Angélica, „Educate in resistance: the autonomous Zapatista schools”, în *ROAR Magazine*, 2014, <https://roarmag.org/essays/zapatista-autonomous-education-chiapas/>.
- Robin Pajtás Szabadiskolája, *Paulo Freire és „Az elnyomott pedagógiája”*, Pagini Libere, 2023.
- Shakur, Assata, *Assata: An Autobiography*, Lawrence Hill Books, 2001.
- Shantz, Jeffery, „Spaces of Learning: The Anarchist Free Skool”, în Robert H. Haworth (ed.), *Anarchist Pedagogies: Collective Actions, Theories, and Critical Reflections on Education*, PM Press, 2012, pp. 124-144.
- Spring, Joel, *A Primer of Libertarian Education*, New York, Free Life Editions, 1975.
- Suissa, Judith, Anarchist Education, în *The Palgrave Handbook of Anarchism* (edited by Carl Levy & Matthew S. Adams), chapter 29, pp. 511–529. <https://theanarchistlibrary.org/library/judith-suissa-anarchist-education>.
- The Rebel Education of the Zapatistas: <https://thefunambulist.net/magazine/schools-of-the-revolution/the-rebel-education-of-the-zapatistas>.
- Wahba, Nader, „Popular Education Initiatives in Gaza: The Experiences of Teachers and the Challenges They Face”, în *Palestine Studies*, 2024, https://www.palestine-studies.org/en/node/1655952#_ftnref10.
- Zapatista School: <https://participedia.net/case/5161>.
- Zarni, Dewi, „The Black Panthers’ Education Revolution”, în *The Berkeley Revolution. A digital archive of the East Bay’s transformation in the late-1960s & 1970s*, <https://revolution.berkeley.edu/projects/black-panthers-education-revolution/>.

Dosar

- *, *No! Against Adult Supremacy*, Londra, Active Distribution, 2017.
- Alexander, Robin, *A Dialogic Teaching Companion*, Routledge, 2020.
- Freire, Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Seabury Press, 1970.
- Freire, Paulo, *Pedagogia autonomiei*, Alexandria, 2022.
- Glasser, William, *Control Theory in the Classroom*, Harper & Row Publishers, 1886.
- Graeber, David, *The Bully’s Pulpit: On The Elementary Structure of Domination*, <https://davidgraeber.org/articles/the-bullys-pulpit-on-the-elementary-structure-of-domination/>.
- hooks, bell, *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York, 1994.
- Karl, Rebecca E. și Dorothy Ko (ed.), *The Birth of Chinese Feminism Essential Texts in Transnational Theory*, Columbia University Press, 2013.
- Liu, Karl, și Ko, „Introduction: Toward a Transnational Feminist Theory”, în *The Birth of Chinese Feminism*, Columbia University Press, 2013.
- Nor, Aron, „În vederea reducerii populației de câini fără stăpân...” *Un gând despre modificarea OUG 155/2001*, <https://gandvagabond.ro/in-vederea-reducerii-populatiei-de-caini-fara-stapan-un-gand-despre-modificarea-oug-155-2001/>.
- Panait, Raluca, „Cum este libertatea pentru Isidor [prietenie] Cum ar fi fost eliberarea [rezistență și agentivitate]”, în *Revista Strîmbă*, <https://revistastrimba.ro/cum-este-libertatea-pentru-isidor-prietenie-cum-ar-fi-fost-eliberarea-rezisten-ta-si-agentivitate/>.
- The Last Fireflies Podcast, Ep.10: *On climate migration and living with grief*, w/ Elisabeth from Ethos and Empathy, <https://www.youtube.com/watch?v=7yJ2TpVHQy0>.
- Todoruț, Ilinca, „Applying Brecht’s Anti-Spectacular Approach to Staging Fascism”, în *Dramaturgy and History: Staging the Archive*, editat de Erin Stoneking și Caitlin Kane, Routledge, 2024, pp. 110-115.
- Todoruț, Ilinca, „Mobilizing Workers Poetry: A Pedagogical Journal”, în *TDR: The Drama Review* 68, nr. 1, 2024, pp. 170-184, <https://doi.org/10.1017/S1054204323000539>.

A series of horizontal dotted lines spanning the width of the page, providing a template for handwriting practice.



Editorial	3
Paradigme	8
„Iubirea de viață” ca motor prim	9
— <i>Să iubim viața, așa imperfecti cum suntem</i> — <i>Libertatea</i> — <i>Solidaritate și ajutor reciproc</i>	
Pentru o nouă teorie a valorii	14
Munca manuală și munca intelectuală	15
Paradigma educației integrale	17
Paradigma educației populare	18
Paradigma pedagogiei anarhiste	20
Prefigurare, utopie, experimentare	21
Unelte	26
Reflecția, curiozitatea, imaginația	26
Lectura	28
— <i>Dicționarul</i> — <i>Texte teoretice</i>	
Conversația	30
Scrisul	31
— <i>Fișa de lectură</i> — <i>Rezumatul</i> — <i>Extrasele</i>	
Ascultatul (pasiv și activ)	33
Cercul de lectură	34
Serile de film	35
Grupul de studiu	36
Către o școală populară	37
Istorie: Experimente de pedagogie libertară din trecut	38
Reflecții anarhiste despre educație – un scurt istoric	38
Francisco Ferrer și Școala Modernă	42
<i>La Ruche</i> și Sébastien Faure	44
Universitatea Populară Liberă din Egipt (1901)	45
Școala Modernă din New York și Stelton (1911-1953)	47
Războiul Civil din Spania	47
Walden Center and School, Berkeley (din 1956)	49
Mișcarea școlilor libere	50
Paulo Freire și pedagogia oprimaților	50
Programul de educație eliberatoare creat de Black Panthers	51
Pedagogia zapatistă	53
Educația revoluționară din Rojava	55
Educația ca formă de rezistență în timpul unui genocid	56
Dosar: Educația între îngrădire și eliberare: un dialog despre practici pedagogice antiautoritare.	58
1. Noi și meseria de profesor	58
2. Cum supraviețuim instituției opresive a școlii, care reproduce capitalismul și statul	61
— <i>Ierarhii sociale și instituționale</i> — <i>Ce și cum predăm? Tensiuni și compromisuri între programa obligatorie, nevoile și dorințele elevilor și lecțiile propuse/ dorite de noi</i> — <i>Despre violențe structurale</i>	
3. Interacțiuni și dinamici în clasă	70
— <i>Despre putere, autoritate și autoritarism</i> — <i>Cum susținem autonomia elevilor? Lucrul pe grupe</i>	
4. Câteva gânduri de final	76
Bibliografie.	80
Note și notițe.	82