

TESI DOCTORAL

**LA NO-VIOLÈNCIA DE LANZA
DEL VASTO: BASES D'UNA
EDUCACIÓ PER A LA PAU**



Universitat de les Illes Balears

Nom de l'autora:

Ana Core Ribot

Nom del director:

Antoni J. Colom Cañellas

Departaments:

Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació

Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Data: Juliol, 2014

ÍNDEX

0. INTRODUCCIÓ.....	1
i.	2
ii.	12
iii.	23
iv.	26
v.	27
1. G.G. LANZA DEL VASTO: VIDA, OBRA I CONTEXT	29
1.1. Marc històric i fets contextuals	31
1.2. Vida i bibliografia. (Una aproximació d'urgència).....	37
2. LES INFLUÈNCIES CABDALS A L'OBRA DE G.G. LANZA DEL VASTO	58
2.1. El pacifisme inspirat en Mohandas Karamchand Gandhi (Mahatma Gandhi	60
2.2. El sentit de desobediència a Henry David Thoreau	95
2.3. Ralph Waldo Emerson i la seva filosofia transcendentalista	109
2.4. Els principis bàsics de l'economia política segons J.Ruskin.....	114
2.5. L'aportació de Tolstói a l'educació i a la no-violència	122
2.6. Jean Jacques Rousseau: naturalisme i educació	142
2.7. Les diverses religions que marcaran el sentit de la no-violència	
a Lanza del Vasto.....	148
2.7.1. El jainisme	149
2.7.2. L' hinduisme	153
2.7.3. El budisme.....	160
2.7.4. Taoisme i Confucianisme	165
2.7.5. Cristianisme.....	173
2.8. Influències contemporànies.....	180
2.8.1. Vinoba	180
2.8.2. Martin Luther King Jr	188
3. ELS NUCLIS PRINCIPALS DEL PENSAMENT DE G.G. LANZA DEL VASTO	195
3.1. La No-violència.....	196
3.2. Desobediència civil i Justícia.....	214
3.3. Poder i Igualtat	220
3.4. Veritat	230
3.5. Amor	236
3.6. Educació.....	240
4. LA COMUNITAT DE L'ARCA	247
4.1. Desenvolupament de l'Educació	255
5. PRESENTACIÓ DEL PROJECTE DE RECERCA: TEORIA I PROPOSTA DE	
PROGRAMA	261
5.1. Context teòric: Aportacions educatives de Lanza del Vasto.....	262
5.2. El Programa objecte de la nostra investigació	294

5.2.1.	Objectius didàctics del Projecte Educatiu fonamentat en la No-Violència.....	298
5.2.2.	Programa formatiu per a docents: Desenvolupament dels Blocs del programa	300
5.2.3.	Correspondència d'Objectius i Continguts a treballar per l'equip docent i relació amb el Marc Teòric	302
5.2.4.	Programació prèvia per als docents: "Educació per a la Noviolència"	306
6.	CONTEXTUALITZACIÓ, APLICACIÓ I AVALUACIÓ DEL PROGRAMA EDUCATIU	318
6.1.	Estudi i avaluació del context	319
6.1.1.	Perú, context geogràfic	319
6.1.2.	Perú, una mica de la seva història	322
6.1.3.	Contextualització d'Ancón	331
6.1.4.	Història d'Ancón	334
6.1.5.	Política municipal d'Ancón	336
6.1.6.	Magnituds de l'Educació d'Ancón	337
6.1.7.	Realitat socio-educativa peruana	341
6.1.8.	Marc institucional de l'aplicació del projecte	350
6.1.9.	Recursos personals i materials	354
6.1.10.	Gestió del temps	359
6.1.11.	Destinatari	360
6.2.	Avaluació de les entrades (inputs)	388
6.2.1.	Objectius i continguts	388
6.2.2.	Metodologies i tècniques per dur a terme el projecte	404
6.2.3.	Recursos materials que es faran servir per dur a terme el projecte	407
6.2.4.	Recomanacions sobre l'ambient general que s'ha de mantenir en l'aplicació del projecte.....	408
6.3.	Avaluació del procés	409
6.3.1.	Seguiment de les accions pedagògiques i avaluació d'aquestes	410
6.3.2.	Adaptacions fetes en funció de les vicissituds sorgides al llarg del procés....	432
6.3.3.	Recollida d'informació per part dels participants en el programa	433
6.3.4.	Avaluació dels instruments utilitzats per a recollir o seqüenciar informació ...	445
6.4.	Avaluació del producte	452
6.4.1.	Avaluació dels resultats.....	452
6.4.2.	Avaluació de les programacions i activitats dutes a terme pel professorat	490
6.4.3.	Assoliment dels objectius	502
6.4.4.	Valoració del programa per part dels participants i Avaluació dels efectes no previstos	505
6.4.5.	Avaluació dels efectes sobre els professors	512
6.4.6.	Avaluació de la inversió-eficàcia i del material consumit	513
6.4.7.	Fortaleses i debilitats del programa, l'aplicació i els resultats	514
7.	CONCLUSIONS.....	519

BIBLIOGRAFIA	536
ANNEXOS	546

INTRODUCCIÓ

I.

Ara que la gent comença a despertar, a veure la sabata que esclafa a més de mig món, a analitzar i a parlar sobre el que passa al nostre voltant, ara es remou la filosofia de la no-violència. Per alguns una idea utòpica i per altres un moviment de “resistència passiva” entenen com a tal que l'home havia de quedar-se passiu davant les injustícies. Les utopies només reben aquest nom quan són impossibles d'aconseguir, però ben segur que el nom de Mahatma Gandhi ens indicarà que la no-violència, sí és possible. Aquesta filosofia de vida està oposada al concepte “passiu”, ja que es tracta d'una lluita activa i de perseverar en la idea de viure a un món més just. I què s'entén per “món just”? Doncs, aquell on tothom té les mateixes oportunitats, on es respecta la veritat i es consideren els drets humans bàsics. Gandhi deia “és injust tot ordre econòmic que ignori o menyspreï els valors morals”, per tant parlem a la vegada d'un món més ètic.

La intenció de la present investigació, serà articular uns pilars basats en la filosofia de la no-violència de l'autor G. G. Lanza del Vasto, per tal de poder fonamentar en un futur, un Projecte Educatiu dissenyat des d'aquesta perspectiva. Però serà convenient que abans de parlar de Lanza del Vasto, les seves influències i el seu pensaments, i la possibilitat de convertir-ho en la base d'aquest projecte per a l'educació no-violenta, especifiquem quin significat tenen avui dia la *no-violència* i la *pau*.

Potser partim d'un concepte, el de pau, al que habitualment se li dóna un sentit erroni. Al igual que quan es parla de violència referint-se només a l'agressió física, tant el concepte de pau com el de violència són molt més amplis. A continuació intentarem explicar-ho¹.

Els estudiosos de temes de pau, estan d'acord en diferenciar diferents tipus de violència, i podem trobar dos grans grups que englobarien als altres:

¹ Informació extreta majoritàriament de: Seminario de Educación para la Paz Asociación Pro Derechos Humanos. (1994). *Educar para la paz. Una propuesta posible*. Madrid: Asociación Pro Derechos Humanos.

- a) La *violència directa*: que equivaldria a l'ús d'armes, agressions físiques i verbals.
- b) La *violència indirecta o estructural*: “provocada per estructures injustes de poder que produeixen situacions de fam, analfabetisme, manca d'atenció mèdica, atur, misèria, discriminació, etnocentrisme, racisme o xenofòbia, ecocidi², colonialismes,...”³. Malauradament, aquest tipus de violència el podem observar diàriament a la nostra societat i al món sencer. De vegades, fins i tot, les lleis que proposen els Estats, fomenten aquest caire violent. Certament, molta gent desconeix que està sotmesa a la violència encara que d'altres, sí són conscients que aquestes lleis potencien la injustícia. Com diu l'autor J. Galtung, “les dues formes de violència estructural externa, són ben conegudes a partir de la política i l'economia: repressió i explotació. Ambdues actuen sobre el cos i la ment, però no són necessàriament intencionades”⁴ i per aquest motiu, serà interessant mostrar-les a la població, perquè aquesta pugui fer-se conscient que això existeix i de les conseqüències que té; a més de fer veure que, de qualque manera, es pot evitar. Però, quan la violència està arrelada a la cultura, s'ha de fer una feina global i educativa, ja que “el món només es pot comprendre d'una forma raonablement holística (...) en la que els sers humans i la natura es serveixen mútuament, cobrint així les necessitats bàsiques de les dues parts; on la igualtat i la justícia social es dona dins i entre les societats i es contempla la vida com a finalitat i mitjà (...) Un subconscient col·lectiu pot ser especialment perillós si les creences tàcites compartides són més de caire bèl·lic que pacifista. Aquelles elits negociadores que impedeixen la transparència, no només dels protocols, sinó també del procés, són obstacles de primera magnitud per la pau”⁵. Aquells que prenen decisions violentes, moltes vegades són aquells que volen fer creure als ciutadans, que ho fan per aconseguir la pau, o bé per defensar-se; doncs bé, s'haurien de replantejar dues qüestions principals:

² Ens referim a la destrucció o a la participació en la destrucció i degradació del Medi Ambient.

³ Seminario de Educación para la Paz Asociación Pro Derechos Humanos. (1994). *Educar para la paz. Una propuesta posible*. Madrid: Asociación Pro Derechos Humanos, pàg. 11.

⁴ GALTUNG, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz i Gernika Gogoratzuz, pàg. 20.

⁵ *Ibidem*, pàg. 26 i 351.

per un costat, quines possibilitats pacífiques hi ha (aspecte que tractarem als propers capítols) i, d'altra banda, que aquestes decisions violentes, no fan més que estimular creences violentes en les diferents cultures que conviuen al nostre món. A la tasca de recórrer el camí de la noviolència, haurem de ser conscients que la transformació cultural és un procés llarg però completament necessari, ja que aquesta noviolència s'ha de donar en una *cultura de pau*. Per aquest motiu, Aranguren ens recorda: "siguem conscients que tal cultura és la que volem fer, que intentam fer des d'aquesta lluita nostra i altres semblants (...) Ens reunim en aquests petits cenacles per a fomentar la nostra resistència no violenta, el nostre clamor ètic, que volem elevar amb tota coherència com a pressió als poderosos. Anant a aconseguir garanties jurídiques per als *drets humans* i orientacions polítiques de distensió i diàleg, de solidaritat i de suport als pobles oprimits. Amb accent pedagògic: fomentar el costat bo de l'home"⁶. Per tant, es tracta d'una lluita cultural, política i educativa.

Molts d'autors pacifistes es demanen amb raó, per quin motiu no existeix cap Ministeri de Pau i perquè sí hi ha un que rep el nom de Ministeri de Defensa (i que podria anomenar-se igualment, Ministeri de Guerra). Més encara, podem afegir que, en els moments de "crisi" que la nostra societat està patint avui dia, el retalls en educació i sanitat han estat molt notables; no obstant això, a l'Estat Espanyol, "l'únic Ministeri que ha augmentat aquest any un 28% el seu pressupost, ha estat el de Defensa"⁷. Però a més d'això, el nostre país no és un exemple d'Estat recercador de la pau, ja que, per exemple, "és el 6è país en el món que comercia amb armes i el 2n que més municions⁸ ven"⁹. Amb això volem dir, que no és una tasca fàcil transmetre actituds referides a la pau i a la no-violència a la societat on vivim i amb els models que ens arriben. A més, el nostre model ens mostra també que la

⁶ LÓPEZ ARANGUREN, J. L. (1987). *Moral de la vida cotidiana. Moral de la vida personal y religiosa*. Madrid: Tecnos. pàg. 99.

⁷ Paraules de Arcadi Oliveres a la Conferència "La solidaritat internacional en temps de crisi", celebrada el dia 7 de febrer del 2013 al Club Diario de Mallorca.

⁸ Una dada a tenir en compte, és que l'empresa d'armament *Instalaza*, té com a president al actual ministre de defensa, Pedro Morenés.

⁹ Paraules de Arcadi Oliveres a la Conferència "La solidaritat internacional en temps de crisi", celebrada el dia 7 de febrer del 2013 al Club Diario de Mallorca.

desigualtat, l'explotació, el poc respecte pel Medi Ambient, la injustícia social, prejudicis, la cobdícia.... estan a l'ordre del dia, qüestió que també ens suposarà una dificultat afegida a l'hora d'educar en valors. Per això, serà necessari que potenciem en els nins, el pensament crític i analític, entre altres qüestions relacionades amb el tema. Hem de tenir en compte, a més, que moltes vegades sense adonar-nos, contribuïm a que la injustícia i desigualtat augmentin al món que ens envolta. És a dir, participam d'aquelles lleis injustes, consumim sense analitzar si alguns membres de la població mundial es veuran negativament afectats i patiran les conseqüències, consumim també moltes de les coses que són completament innecessàries, anticipam sempre els nostres interessos als dels altres, jutjam per les aparences i actuam en conseqüència, rebutjam a alguns veïnats perquè pertanyen a altres grups ètnics, països,... Així doncs, hi ha molta feina a fer.

Com explica l'autora Aurora Marquina, avui en dia, potser no som conscients de tota la violència que ens envolta; ella posa alguns exemples fàcils d'observar: “en aquest moment, la violència ha penetrat tots els aspectes de la vida i la direcció que duen els esdeveniments, apunta cap a un creixement d'aquesta (...) Els conflictes armats continuen (...) En l'economia la violència creix cada dia: discriminació de la dona al treball, treball infantil, atur, *contractes brossa*, corrupció de les elits al poder, enriquiment de la banca i empobriment de la població, mala distribució de la riquesa i augment de la fam al món, explotació de l'home per l'home, etc (...) fort control del pensament, prohibició d'altres creences, persecució d'heretges (...) violència ètnica i racial. La violència ideològica, cada vegada més camuflada, s'expressa a través de la manipulació de l'opinió pública, per diferents mitjans de comunicació, implementació de criteris oficials, prohibició del lliure pensament (exercida de manera molt subtil), etc. En la família, la violència augmenta cada dia: explotació, maltractaments, submissions, (...) En l'ensenyança la violència es manifesta a través dels plans d'estudi que consideren al educador i educadora, simples transmissors de coneixements i als alumnes i les alumnes receptors passius de dits coneixements”¹⁰. Com podem observar, no hi ha cap àmbit que es lliuri d'algun mode de la violència. Fins i tot tampoc, aquells que hauríem de

¹⁰ SEGURA, C.; MARQUINA, A. (1999). *Hacia la no-violencia. Una cuestión de Educación*. Madrid: Sanz y Torres, pàg. 36.

considerar “intocables” a la societat: la sanitat (on hem arribat al punt de deixar morir persones per mancances econòmiques, fet que podríem considerar de “inhumà”), i com no, l’educació: en la que urgeix un sistema que promogui els drets dels nins, la cooperació entre els iguals, que sigui capaç de alliberar-los de models estereotipats perquè siguin capaços de pensar i analitzar per ells mateixos, que valori la diversitat com una font d’enriquiment, que no mati la seva curiositat ni la seva creativitat,... ja que si no és així, estam deixant que la violència s’apoderi d’aquest àmbit, fomentant la segregació, la intolerància, la competitivitat, la submissió, la manca de respecte,... com diu Aurora Marquina: “estam en presència d’un sistema educatiu en creixent deshumanització, on treure una nota és més important que aprendre, tenir por al mestre en lloc de respectar-li, ha obert una profunda comunicació. Un sistema que tracta al nin o a la nina com si fossin sers passius”¹¹.

És evident que, si la població acota el cap davant aquestes situacions, o bé, mira cap un altre costat, o potser, es deixa convèncer (sense plantejar-se una altra possibilitat) que aquesta situació és la millor opció,... el món no canviarà gaire, i potser ho faci a pitjor. Jonathan Schell, defensor i estudiós del món sense armes, compara a un dels seus llibres, les propostes de Hannah Arendt¹² amb les de Mohandas Gandhi: “els punts de vista que comparteixen Arendt i Gandhi són molts. L’observació de Arendt de que el poder d’un Govern es sustenta per complet en l’obediència civil i s’esvaeix si la societat li nega, és pràcticament idèntica a molts dels comentaris de Gandhi sobre la qüestió. Com ell, Arendt també pensava que, no sols la revolució pot ser no-violenta, sinó que qualsevol política que valgui la pena, ha de partir de l’acció directa; que la obligació d’actuar és, per tant, una exigència fonamental”¹³. La conclusió seria que, qui dóna el poder als violents (en molt de casos, als governants) és la mateixa població, obeint lleis injustes que fomenten les desigualtats, la degradació del treball, l’enriquiment dels més rics i l’empobriment dels més pobres, i que, a més, no fa res per intentar canviar-les o eliminar-les.

¹¹ Ibídem, pàg. 37-38.

¹² Pensadora alemanya d’origen jueu (1906-1975). La seva obra es contempla sobretot, des de la perspectiva de la “teoria política”.

¹³ SCHELL, J. (2005). El mundo inconquistable. Barcelona: Círculo de lectores / Galaxia Gutenberg, pàg. 272-273.

Per tots aquests motius, Kant manifestava: “Mentre els Estats segueixin gastant totes les seves energies en les seves vanes i violentes ànsies expansives, constrenyent sense parar el lent esforç de la formació interior de la manera de pensar dels seus ciutadans, privant-los de tot suport en aquest sentit, res es pot esperar de l’aspecte moral: perquè és necessària una llarga preparació interior de cada comunitat per a l’educació dels seus ciutadans; però tot el que és bo, si no està amarat d’un sentir moralment bo, no és més que pura fullaraca miserable”¹⁴. A més, a nivell personal podem arribar encara més enllà: “la violència està present quan els ser humans es veuen influïts de tal manera, que les seves realitzacions efectives, somàtiques i mentals estan per davall de les seves realitzacions potencials”¹⁵. Es relaciona això amb la llibertat. És a dir, la manca de llibertat, deixa a l’home sense possibilitats de desenvolupar-se als àmbits comentats, i a d’altres, com serien al de l’afecte i la salut.

Ara que ja hem aclarit el concepte de violència en tota la seva amplitud, intentarem descriure quin és el sentit que cobra la concepció de pau i la de no-violència en els autors i organitzacions actuals. Al igual que el primer terme que hem analitzat, la pau, s’ha interpretat al llarg de la història de multitud de maneres diferents. En moltes ocasions s’ha entès com a la “absència de guerra”; però si la violència abasta moltes més formes que la pròpia guerra, llavors, la pau, també tindrà una perspectiva molt més ampla.

Segons l’autor, Adam Curle¹⁶, podem parlar de *pau positiva* i de *pau negativa*: La pau positiva equivaldria al “nivell reduït de violència directa i un elevat nivell de justícia”¹⁷. Es persegueix l’harmonia social, la justícia i la igualtat; referint-nos d’aquesta manera, a la justícia i igualtat social, volent fer entendre que existeix a la societat una clara violència estructural que consisteix en una desproporció a nivell de treball, riquesa, drets, privilegis, oportunitats. Una

¹⁴ KANT, I. (1994). *Ideas para una historia Universal en clave Cosmopolita y otros Escritos sobre Filosofía de la Historia*. Madrid: Tecnos, pàg. 57.

¹⁵ TUVILLA, J. (2004). *Cultura de Paz: fundamentos y claves educativas*, Bilbao: Desclée de Brouwer, pàg. 30.

¹⁶ Activista per la pau. Va néixer l’any 1916 a Gran Bretanya i va morir al 2006.

¹⁷ Seminario de Educación para la Paz Asociación Pro Derechos Humanos. (1994). *Educación para la paz. Una propuesta posible*. Madrid: Asociación Pro Derechos Humanos, pàg. 18.

jerarquia molt marcada i estipulada fonamentalment pel poder i pel doblers. Llavors és necessari que perquè hi hagi pau, es doni un canvi substancial i radical en el sistema que mou les nostres societats. La pau, com va dir Gandhi, i com veurem més endavant, no és un fi, sinó que es tracta d'un procés, alguna cosa que ha de tenir en compte les necessitats humanes i cap a allò que s'ha de tendir. D'altra banda, la pau negativa, es refereix només a la manca de guerra entre Estats; qüestió que com hem vist abans, no és ni molt menys, suficient. Caireta i Barbeito reforcen aquesta idea manifestant el següent: "com ja sabem, el concepte de pau dominant en la actualitat és el tradicional i negatiu, heretat del concepte de *pau romana*, que fa referència a respectar el que és legal, a mantenir la llei i l'ordre establert, a vetllar per la absència de conflicte i rebel·lió violenta dins els límits de l'imperi que està controlat per un poderós aparell militar. Respon a una estructura social i econòmica imperialista i, per tant, cerca mantenir els interessos de qui es beneficia de l'estructura del poder"¹⁸. Això ens vol dir que, encara que es donin situacions d'injustícia a la societat, si la població es manté impassible i compleix les normes o lleis encara que fomentin les desigualtats, així doncs parlarem de pau. Però el vertader concepte, és molt diferent, ja que implica que si es donen les situacions comentades, no podem parlar de pau: "el concepte de pau adquireix un nou significat al associar-la, no como antítesi de la guerra, sinó al de violència (...) Persegueix la reducció de la violència i cerca conèixer els mecanismes i dinàmica dels conflictes per a trobar vies de solució pacífica a aquests"¹⁹.

Tuvilla ens recorda que "el concepte de pau negativa i pau positiva: varen ser introduïts per Johan Galtung²⁰, qui també desenvolupà el concepte de violència estructural, definint aquest en termes del nombre de morts evitables causades per estructures socials i econòmiques"²¹. És a dir, morts i desgràcies que són la conseqüència de l'estructura injusta del sistema. A un país empobrit, és més fàcil que la mort toqui a la porta, que trobem explotació, manca de drets,

¹⁸ CAIRETA, M. Y BARBEITO, C. (2004). Introducció de conceptes: pau, violència, conflicte, en *Quaderns d'Educació per a la Pau*, Barcelona: UAB (<http://www.edualter.org/material/ecp/conceptes.pdf>).

¹⁹ Ibídem.

²⁰ Sociòleg noruec. Es podria dir que és un dels pares de la "Investigació sobre la pau".

²¹ TUVILLA, J. *Cultura de paz. Desafío para el siglo XXI*:

<http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Cultura%20de%20paz%20Desaf%C3%ADo%20para%20la%20educaci%C3%B3n%20del%20siglo%20XXI.pdf>

de salut,... Com diu Arcadi Oliveres, “hi ha diverses formes d’empobrir a un país, però hi ha tres que són fonamentals: el comerç injust, les companyies transnacionals i el deute extern”²². Dedicarem més tard, espai perquè a través de l’autor que ens ocupa i altres relacionats amb ell, entenguem de manera més clara com afecten aquestes tres formes.

Tuvilla ens explica que “la pau, en la seva concepció actual, és la suma de tres tipus de paus: pau directa (regulació no-violenta dels conflictes), pau cultural (existència de valors mínims compartits), i pau estructural (organització dissenyada per aconseguir un nivell màxim de justícia social)”²³ Tots ells relacionats, com en algun cas especifica, amb la no-violència; però també relacionats amb l’educació, perquè a través d’aquesta, podem guiar als nins cap a una concepció del món en pau, partint d’una transmissió, i pràctica d’actituds i comportaments; de pensament crític; i cap un desenvolupament de la seva capacitat analítica.

Per això, arribam a la conclusió que els fonaments de la construcció de la pau, hauran de ser els següents: “el respecte dels drets humans, que constitueixen sens dubte la primera de les condicions per construir la pau; i els processos participatius, (...) permetent que la població articuli les seves necessitats i interessos i que protegeixi els drets i interessos dels grups marginats i dels més vulnerables (...) mitjançant la proporció de mecanismes per a la resolució pacífica dels conflictes (...)”²⁴ Però, en realitat, i si tenim en compte el que s’ha dit anteriorment, la vertadera pau significarà que s’hagi evitat que existeixi aquesta població marginada. Per això Tuvilla parla de construcció i no de “pau” en sí. Si ens fixam en el segon fonament, ens indica clarament la necessitat d’acció, requisit indispensable quan ens referim a la noviolència²⁵.

²² Paraules de Arcadi Oliveres a la Conferència “La solidaritat internacional en temps de crisi”, celebrada el dia 7 de febrer del 2013 al Club Diario de Mallorca.

²³TUVILLA, J. (2004). *Cultura de Paz: fundamentos y claves educativas*, Bilbao: Desclée de Brouwer, pàg. 31.

²⁴ Ibídem, pàg. 33.

²⁵ A partir d’aquest moment, podem trobar al text els termes *noviolència* o bé, *no-violència* indistintament, ja que depenent dels autors, podem trobar la paraula escrita amb guió o sense guió, tot i que l’autor Gonzalo Arias ens clarifica el següent: “va ser cap a l’any 1980 quan els noviolents espanyols vàrem començar a prescindir del guió (...) La intenció és subratllar l’autonomia de la paraula, que ha arribat a adquirir un sentit positiu (...) independentment de la seva etimologia negativa”. Extret de: ARIAS G. (1995). *Proyecto político de la no-violencia*. Madrid: Nueva Utopía, pàg. 7.

Emperò, serà necessari que primerament donem una ullada a allò que ens envolta. Abans d'actuar, "el primer gest que haurem de fer cap als nostres iguals, es tornar cap a ells la mirada, examinar les condicions en que viuen. Efectivament, les seves condicions de vida són determinants no només per les seves característiques individuals, sinó també per les seves relacions entre ells i per la societat a la que pertanyen"²⁶. Això ens vol dir, que la qualitat de vida, la qualitat de la convivència i l'harmonia amb la que visqui cadascú de nosaltres, dependrà en bona part de la manera de relacionar-se dels homes entre sí i amb el medi. Així doncs, si es tracta d'un model no-violent, estarem parlant de pau. En aquest sentit, estam parlant d'un mode de viure global i individual: "així, pau i violència han de ser vistes en la seva totalitat, a tots els nivells de l'organització de la vida (i no només de la vida humana). La violència interestatal és important, però més encara la violència intergènere i intergeneracional. També la violència intrapersonal, tant al propi esperit (com per exemple la repressió d'emocions) com dins el propi cos (la no evitació d'un càncer,...). I més encara, donat que l'objectiu és promoure la pau i no només el seu estudi (...) L'investigador de la pau ha de cercar causes, condicions i contextos en diferents àmbits: natural, humà, social, del món, del temps i de la cultura"²⁷. No podem contemplar els diferents escenaris des dels mateixos barems, cada un d'ells serà únic, amb les seves característiques i la seva raó de ser. Quan ens demanem la causa de la no-violència a un ambient determinat, intenvendran tots els aspectes que hem comentat, i per tant, haurem d'analitzar tots i cada un d'ells, per poder arribar a conclusions, i fer (segons la terminologia utilitzada per Galtung) un bon *diagnòstic* per després preveure les possibles actuacions d'acord amb unes bases noviolentes.

Segons el Seminari d'Educació per la pau, "es pot parlar de no-violència a tres nivells: com estil de vida, com a forma de resoldre els conflictes, i com a estratègia política de transformació de la realitat"²⁸. Hi haurà de ser una cosa pròpia d'ella, la interrelació i la coherència entre les tres. Per tant, per un costat cercarà l'harmonia de la persona, basada en valors de cooperació, respecte a

²⁶ ARIAS G. (1995). *Proyecto político de la no-violencia*. Madrid: Nueva Utopía, pàg. 118.

²⁷ GALTUNG, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz i Gernika Gogoratuz, pàg. 16 i 19.

²⁸ Seminario de Educación para la Paz Asociación Pro Derechos Humanos (1994). *Educación para la paz. Una propuesta posible*. Madrid: Asociación Pro Derechos Humanos, pàg. 16.

les diferències, igualtat, ecologia,... cercant sempre la unitat entre la coherència personal i el mode de societat a proposar; és a dir, seria incoherent que una persona s'adonés i predicàs un món millor, més just i igualitari, i no actuàs en conseqüència. Per tant, les accions hauran d'acompanyar als pensaments. En la resolució de conflictes la noviolència cerca, primerament, descobrir el conflicte generat per la injustícia, i després, pretén cridar l'atenció de la part opressora, sempre respectant la integritat de totes les parts implicades, i fent que mitjans i fins siguin coherents. Com a estratègia política, la noviolència segueix les mateixes passes i principis descrits en la resolució de conflictes però prenent la següent dimensió: presa de consciència de la injustícia, denuncia d'aquesta, no-cooperació, desobediència civil, i creació d'alternatives. Tots aquests aspectes els hi podem veure amb més intensitat i més profundament als següents capítols.

Etxeberria arriba a una conclusió molt interessant sobre aquest concepte, que ens ajudarà a veure quina és la vertadera vessant que s'ha de revisar i treballar, i què és allò que més ens fa falta per arribar a la vertadera convivència en harmonia: “la no-violència, constitueix una alternativa moral que fa insostenible l'ús legítim de la força (sempre instrumental) ja que la repta a trobar alternatives per a regular els conflictes de la convivència”²⁹. La relació amb la perspectiva ètica, serà allò que li dóna sentit: el pensar en els altres, els actes que duem a terme perquè sabem que estem obrant correctament. Com hem dit abans, necessitarem que el respecte fonamenti el camí, i per aquest motiu parlariem a la vegada de tolerància, i com deia Paulo Freire: “la tolerància és la saviesa o virtut de conviure amb el que és diferent per poder lluitar millor amb l'antagònic; és la virtut revolucionària”³⁰. Llavors, no significa observar les injustícies i acceptar-les. Alerta! De vegades, s'ha pensat que era això el que volia dir “tolerància”, però com veiem, aquest concepte implica lluita i acció al igual que la noviolència.

Per tant, la noviolència implica moviment guiat per la moral, acció per a que es puguin escoltar totes les veus, que se'ns permetin conèixer quines són

²⁹ ETXEBERRIA, X. (2000). *La noviolència en el àmbito educatiu*. Bilbao: Cuadernos Bakeaz. Núm. 37, pàg. 3.

³⁰ CASALI, A.; LIMA, L. C.; NUÑEZ HURTADO, C.; SAUL, A. M. (2009). *Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa*. Lima (Perú): Universidad Antonio Ruiz de Montoya, pàg. 31

les causes i circumstàncies que provoquen la violència. Implica, llavors, llibertat: “ens cal estar ben informats, participar de la vida política³¹, treballar els nous valors i els nous models, anar cap a una cultura diferent del treball. Conèixer i actuar per buscar un altre món, almenys a escales locals (...) Cal destacar, sempre, els mecanismes que oprimeixen, aquells que fan que la nostra llibertat, el nostre marge de maniobra sigui més petit (...) Cal derrocar alguns murs i construir-los d’altres maneres (...) Individualment i col·lectivament. Sense deixar mai de ser crítics. Perquè el canvi és, sobretot, moviment”³². Això significa lluita, no rendir-se davant les injustícies, pensar que alguna cosa podem fer i que, quants més ho pensin, més avançarem en el camí de la no-violència, pensar que el canvi sí és possible, i com es proclama al *Forum Social Mundial*, pensar i fer camí perquè: *un altre món és possible*.

II.

I justament, l’objectiu d’aconseguir un món més ètic, serà la principal motivació per la qual es desenvoluparà la següent investigació i que mourà la construcció d’un programa educatiu d’acord amb els principis de la no-violència. Partim d’una escola on, en trets generals, observam només un rol de mestre com a mer transmissor de coneixements, que serien, bàsicament conceptes; i d’altre banda, trobam el rol de l’alumne, un subjecte passiu al que moltes vegades només se’l demana que reproduïxi els coneixements que el mestre o el llibre de text li ha presentat. I que passa amb el pensament propi de cada un d’ells? Amb la formació de la seva personalitat? I sobre tot, què passa amb l’aprenentatge del *saber ser o estar*? Tenint en compte que aquest darrer aspecte, forma part del currículum oficial amb la nomenclatura de *actituds*, i que, en molts pocs moments es treballa, aquí volem remarcar la importància que té l’aprenentatge d’aquestes actituds i reivindicar que, d’alguna manera, es dugui a terme a l’escola. Aquesta reivindicació, no és pas cap novetat als

³¹ Que, evidentment, no vol dir únicament: votar cada quatre anys; sinó que implica informació i reivindicació.

³² OLIVERES, A. (2007). *Un altre món*. Barcelona: Angle, pàg. 10-11.

nostres temps; ja fa temps que mestres i alumnes comuniquen la seva necessitat a la societat, són per tant, afirmacions que ben segur hem sentit en alguna ocasió. Algunes d'aquestes paraules, sí han estat reflectides i transcrites, com és el cas del Seminari *Educació en valors a Espanya*, celebrat l'any 1991 on un alumne de 3r de BUP³³ reflexionava sobre la necessitat de potenciar la cooperació en front de la competitivitat: "la competitivitat és un tema bastant important ja que fa que la vida a l'institut sigui cada vegada més escabrosa, perquè fa que s'acudeixi allà només per rebre unes classes i treure unes notes, i no s'arriba a allò que és essencial. Es fa terriblement insípida la vida d'un estudiant avui dia, degut a aquesta competitivitat, quan es potencia a partir d'idees d'èxit, de fama, de doblers, que s'estan inculcant a través de tots els àmbits. I s'haurà d'anar alerta, perquè els joves als que se'ls està inculcant tot això, seran aquells que duran els comandaments d'aquest món (...) i, al menys a mi, m'omple de por pensar que l'home perdi el sentit de l'humà i de la vida"³⁴. Quina és la perspectiva d'un món deshumanitzat? Crec que els lectors poden fer-se una idea del que això significa; i, cal dir, que els pensaments d'aquest jove, són bastant realistes. De fet, i per continuar amb aquest plantejament, l'autor Victorino Mayoral Cortés³⁵, manifesta el següent: "aquesta idea de competitivitat i d'èxit individual (tan apreciat per la visió conservadora neoliberal) condueix a la mercantilització de l'ensenyança i a la segregació dels més desfavorits (...) A una societat de consum, l'educació es converteix en un bé de consum més, de la qual, les diferents qualitats i costos separen entre sí als diversos sectors socials segons la seva capacitat de renda. A una escola així, existeix poc espai per a una educació social del ciutadà que tanqui les fissures derivades de la insolidaritat i faciliti el seu progrés moral i el de la

³³ BUP (Batxillerat Unificat Polivalent) era la denominació oficial de l'educació secundària no obligatòria a l'Estat Espanyol durant la vigència de la Llei General d'Educació implementada a partir de l'any 1970.

³⁴ Grupo de trabajo de la Comisión Española de la UNESCO (1992) *Educación en Valores en España. Actas del Seminario (Cádiz, 26-28 de noviembre de 1991)*. Madrid: CIDE (Centro de Investigación Documentación y Evaluación -MEC-), pàg. 103.

³⁵ President de la *Liga Española de la Educación y Cultura Popular*, organització no-governamental creada l'any 1986 que s'entén com a un pacte de convivència i tolerància entre ciutadans i ciutadanes solidàries, lliures i iguals, per a que puguin exercir plenament la seva ciutadania i contribuir així a establir una societat més justa, lliure i solidària: Informació extreta de la pàgina web oficial de dita organització: <http://www.ligaeducacion.org/>

societat en el seu conjunt”³⁶. Tot això ens fa veure la connexió que existeix entre el que anomenam *actituds* i allò que significaria el concepte *valors*, destacant que allò primer, és conseqüència de allò segon; perquè, com diu J. Galtung, “sense valors, els estudis sobre la pau es converteixen en estudis socials en general i estudis sobre el món en particular”³⁷ però no es té en compte la qüestió més humana, pròpia d’una convivència pacífica, i tampoc es pot arribar a l’origen de les qüestions socials que s’observen al nostre món. Per aquest motiu, Galtung explica que “la dimensió *valors* és la que permet a les ciències de la pau ser una disciplina *sui generis*. Sense el valor *pau*, resulten impossibles tant els estudis crítics com els constructius sobre la pau”³⁸.

Llavors, quins seran els punts claus dins l’aula perquè l’alumne pugui desenvolupar-se com a persona i com a ser social? El professor Ettore Gelpi³⁹ encerta de ple en els seus comentaris: “la metodologia educativa és l’aspecte crucial pels valors”⁴⁰. Perquè la metodologia significa el COM dur a terme l’educació, i per tant, com ens comunicam a l’aula, com actuam i interactuam, com aprenem, com ensenyam, com valoram als altres i a nosaltres mateixos,... En definitiva, de quina manera el mestre farà que els seus alumnes es formin de forma íntegra com a persones. De tal manera que “l’eficàcia d’una acció pedagògica possibilita i permet un anàlisi de la viabilitat prudencial o ètic-moral dels valors que intervenen, i que no poden ser ignorats en la presa de decisions pedagògiques sobre la metodologia d’actuació, és a dir, de tot allò

³⁶ Grupo de trabajo de la Comisión Española de la UNESCO (1992) *Educación en Valores en España. Actas del Seminario (Cádiz, 26-28 de noviembre de 1991)*. Madrid: CIDE (Centro de Investigación Documentación y Evaluación -MEC-), pàg. 108-109.

³⁷ GALTUNG, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz i Gernika Gogoratuz, pàg. 36.

³⁸ *Ibidem*, pàg. 36.

³⁹ El Doctor Ettore Gelpi, exercí la docència a nombroses universitats i va ser Responsable de l’Educació Permanent de la UNESCO. Segons l’autor José Gil Rivero, “per Gelpi, el respecte a la biodiversitat i a la diversitat cultural, el desenvolupament de la ciència i la tecnologia, la interculturalitat, la informació i la comunicació són elements igualment importants en la determinació de situacions de conflictes o de pau entre individus i grups” Qüestions rellevants a considerar al sistema educatiu si l’objectiu és fomentar una convivència pacífica a la societat. Cita extreta de l’article escrit per GIL RIVERO, J.: *Ettore Gelpi y la necesidad de superar la ambigüedad de la educación ante el conflicto y la violencia* (juny, 2010) Revista Filosofía, Política y economía en el Laberinto. Nº 30. pàg. 3 de l’article.

⁴⁰ Grupo de trabajo de la Comisión Española de la UNESCO (1992) *Educación en Valores en España. Actas del Seminario (Cádiz, 26-28 de noviembre de 1991)*. Madrid: CIDE (Centro de Investigación Documentación y Evaluación -MEC-), pàg. 27.

que fa al·lusió a els mitjans”⁴¹. Aquests mitjans seran la vertadera i única forma d’arribar realment a la consciència dels alumnes, perquè ells mateixos, puguin ser capaços de reflexionar i d’arribar a conclusions referides a l’ètica i a la moral. Així doncs, Gelpi, afegeix que “les estructures educatives són espais per cercar i construir els valors a través d’una atenció particular als problemes, a les dificultats de la vida quotidiana a l’escola i a la vida en les diferents expressions que aquesta té. Efectivament la vida com a valor és el punt de partida de tota *pedagogia de valors*”⁴². Això significa que si es contempen els continguts des d’un punt de vista allunyat de la realitat quotidiana del nin (com passa moltes vegades), aquests valors, difícilment es podran transmetre. Els valors s’han de viure i reconèixer, no es poden aprendre de memòria com un llistat de reis visigots. A més, el mateix autor ens fa veure que perquè això es doni, és necessari que a l’escola evitem contradiccions i per tant, que fomentem la igualtat d’oportunitats: “L’objectiu ambiciós, és lluitar per una educació que no contribueixi a l’exclusió, i que, al contrari, lluiti per la inclusió (...) Els conflictes de les nostres societats són el resultat, també, de polítiques i pràctiques educatives que a través de diferents estratègies i instruments accepten i imposen les exclusions dels individus en relació al seu nivell social, el seu estat de salut, la seva edat, la seva relació amb el món productiu, la seva relació amb la justícia (o injustícia) del seu país...”⁴³ Clama al cel la consideració, a la perspectiva educativa, d’aspectes que no només estiguin lligats a l’aprenentatge de conceptes. Per aquest motiu, ens disposam a revisar, què és allò que reflecteixen les nostres lleis sobre aquests aspectes.

A les programacions d’aula que es desenvolupen a les nostres aules, es contempen tres tipus de continguts: els conceptes, els procediments i les actituds; tots ells vinculats als objectius proposats a la planificació anual que fa cada Centre Escolar, prenent com a referent el currículum oficial estatal. Això ens recorda les paraules del professor Xabier Etxeberria quan ens diu que

⁴¹ QUINTANILLA, M.Á. (1989). *Las virtudes de la racionalidad instrumental*, en *Anthropos*. Revista de Documentación Científica de la Cultura, pàg. 94-95.

⁴² Grupo de trabajo de la Comisión Española de la UNESCO (1992) *Educación en Valores en España. Actas del Seminario (Cádiz, 26-28 de noviembre de 1991)*. Madrid: CIDE (Centro de Investigación Documentación y Evaluación -MEC-), pàg. 28.

⁴³ GELPI, E. (1998) *Identidades, conflictos y educación de adultos*, Palma: Universitat de les Illes Balears y Diálogos, pàg. 17.

“l’acció educativa inspirada en la noviolència i orientada a ella, ha d’articular adequadament tres camps, aconseguint així avançar cap a una maduresa moral: el cognitiu, l’afectiu i el conductual”⁴⁴. A més, aquest currículum també proposa una sèrie de competències que s’haurien de treballar a l’aula de manera transversal. Podríem dir que la majoria d’elles estan, d’alguna manera, relacionades amb la no-violència. Tot i així, voldríem remarcar especialment quatre de les vuit competències, per motius que més endavant evidenciarèrem:

La primera és la competència “Social i ciutadana”, que segons el BOE, “fa possible comprendre la realitat social en que es viu, cooperar, conviure i exercir la ciutadania democràtica en una societat plural, així com comprometre-se a contribuir a la seva millora. En ella estan integrats coneixements diversos i habilitats complexes que permeten participar, prendre decisions, elegir com comportar-se en determinades situacions i responsabilitzar-se de les eleccions i decisions adoptades. Significa també entendre els trets de les societats actuals, la creixent pluralitat i el caràcter evolutiu, a més de comprendre l’aportació que les diferents cultures han fet a l’evolució i progrés de la humanitat, i disposar d’un sentiment comú de pertinença a la societat en què es viu. En definitiva, mostrar un sentiment de ciutadania global compatible amb la identitat local. Així mateix, formen part fonamental d’aquesta competència aquelles habilitats socials que permeten saber que els conflictes de valors i interessos formen part de la convivència, resoldre’ls amb actitud constructiva i prendre decisions amb autonomia (...) La dimensió ètica de la competència social i ciutadana comporta ser conscient dels valors de l’entorn, avaluar-los i reconstruir-los afectivament i racionalment per crear progressivament un sistema de valors propi i comportar-se en coherència amb ells en afrontar una decisió o un conflicte. Això suposa entendre que no tota posició personal és ètica si no està basada en el respecte a principis o valors universals com els que conté la Declaració dels Drets Humans. En conseqüència, entre les habilitats d’aquesta competència destaquen conèixer-se i valorar-se, saber comunicar-se en diferents contextos, expressar les pròpies idees i escoltar les alienes, ser capaç de posar-se al lloc de l’altre i comprendre el seu punt de vista encara que sigui diferent del propi, i prendre decisions en els diferents

⁴⁴ ETXEBERRIA, X. (2000). *La noviolència en el àmbito educativo*. Bilbao: Cuadernos Bakeaz. Núm. 37, pàg. 5.

nivells de la vida comunitària, valorant conjuntament els interessos individuals i els del grup. A més implica la valoració de les diferències alhora que el reconeixement de la igualtat de drets entre els diferents col·lectius, en particular, entre homes i dones. Igualment la pràctica del diàleg i de la negociació per arribar a acords com a forma de resoldre els conflictes, tant en l'àmbit personal com en el social"⁴⁵. Es tracta d'una competència on, d'una manera bastant completa, ens mostra la vessant ètica de l'educació, que fomenta la construcció de la pròpia personalitat, tenint en compte a la resta de la comunitat, i respectant i valorant a cada un d'ells, possibilitant així una acció que afavoreixi el desenvolupament de tothom. Això és, com veurem, una de les bases de la noviolència.

Una altra competència que també dóna suport a aquest tema, seria la de "aprendre a aprendre", la qual es refereix "d'una banda, a l'adquisició de la consciència i aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals interrelacionades, com la responsabilitat, la perseverança, el coneixement de si mateix i l'autoestima, la creativitat, l'autocrítica, el control emocional, la capacitat d'elegir, de calcular riscos i d'afrontar els problemes, així com la capacitat de demorar la necessitat de satisfacció immediata, d'aprendre dels errors i d'assumir riscos. Aquesta competència té dues dimensions fonamentals. D'una banda, l'adquisició de la consciència de les pròpies capacitats (intel·lectuals, emocionals, físiques), del procés i les estratègies necessàries per desenvolupar-les, així com del que es pot fer per un mateix i del que es pot fer amb ajuda d'altres persones o recursos. D'altra banda, disposar d'un sentiment de competència personal, que redunda en la motivació, la confiança en un mateix i el gust per aprendre"⁴⁶. Imprescindible tot això per a poder mostrar després una actitud cooperadora i solidària, ja que, en primer lloc, la filosofia noviolenta de la que parlarem, requereix de l'autoconeixement en les diverses dimensions d'un mateix, per poder després, actuar de manera pacífica per a un bé comú.

I si donam importància, com a punt de partida, a l'autoconeixement i reflexió sobre les pròpies accions, no podem deixar de parlar de la següent

⁴⁵ Boe n. 293. Viernes 8 diciembre 2006. Pàg. 43061:

<http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>

⁴⁶ Ibídem, pàg. 43062

competència: “autonomia i iniciativa personal”, que es refereix “per una banda, a l'adquisició de la consciència i aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals interrelacionades, com la responsabilitat, la perseverança, el coneixement de sí mateix i l'autoestima, la creativitat, l'autocrítica, el control emocional, la capacitat d'escollir, de calcular riscos i d'afrontar els problemes (...) Requereix poder reelaborar els plantejaments previs o elaborar noves idees, buscar solucions i portar-les a la pràctica. A més, analitzar possibilitats i limitacions, conèixer les fases de desenvolupament d'un projecte, planificar, prendre decisions, actuar, avaluar el que s'ha fet i autoavaluar-se, extreure conclusions i valorar les possibilitats de millora”⁴⁷. Tot allò que té a veure amb el pensament crític, l'anàlisi i la responsabilitat de les pròpies accions i com repercuteixen aquestes en el món que ens envolta. I, així mateix, què es pot fer per millorar, per aconseguir un món on els valors universals regnin per damunt l'egoisme, el poder, la desigualtat,...

Finalment, hi ha una altra competència que també serà interessant comentar: la Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic, perquè es tracta de “l'habilitat per interactuar amb el món físic, tant en els aspectes naturals com en els generats per l'acció humana, de tal manera que es possibilita la comprensió de successos, la predicció de conseqüències i l'activitat dirigida a la millora i preservació de les condicions de vida pròpia, de les altres persones i de la resta dels éssers vius. En definitiva, incorpora habilitats per desenvolupar-se adequadament, amb autonomia i iniciativa personal en àmbits de la vida i del coneixement molt diversos (salut, activitat productiva, consum, ciència, processos tecnològics, etc.) I per interpretar el món, cosa que exigeix la aplicació dels conceptes i principis bàsics que permeten l'anàlisi dels fenòmens des dels diferents camps de coneixement científic involucrat”⁴⁸. És a dir, inclou la necessitat mundial, social i mediambiental de pensar i actuar tenint en compte quin serà el bé comú. Ens mostra la importància de les actuacions de cada un de nosaltres en relació a tot allò que ens envolta. De quina manera cada nin pot fer que les persones convisquin en harmonia amb el medi ambient i la resta dels éssers vius, així com, evidentment, amb la resta de sers humans.

⁴⁷ Ibídem, pàg. 43062.

⁴⁸ Ibídem, pàg. 43059.

Dit això, queda clar que, legalment, la proposta educativa vol fomentar indubtablement una convivència pacífica de tots els sers humans i amb el medi ambient, i una actitud crítica amb nosaltres mateixos, però encara afegirem algunes dades més, que reforçaran aquest pilar fonamental per la nostra tesi. Aquestes dades tenen a veure amb els objectius i continguts curriculars, continguts que, com veurem ara, fan referència directa a aquelles actituds que hauríem de treballar i desenvolupar a l'escola.

A continuació, i per tal de no allargar-me excessivament en els comentaris legislatius, exposaré només alguns dels fragments que es poden trobar actualment a la llei educativa de l'Estat Espanyol⁴⁹ i que ens poden servir com a suport en les argumentacions que estam donant a la premissa referida a la defensa d'una educació per la no-violència i el seu reflex al currículum oficial. El Reial Decret 1513/2006, de 7 de desembre, per el que s'estableixen les ensenyances mínimes de l'Educació Primària, que es troba encara en vigor, afirma que: "la selecció dels continguts respon a consideracions de diversa índole. En primer lloc, s'han prioritzat els continguts que contribueixen a la consecució dels objectius generals de l'educació primària i al desenvolupament de les competències bàsiques, cobrant especial rellevància aspectes com el desenvolupament de l'autonomia personal i la participació social, la capacitat d'interpretar el medi i d'intervenir-hi de forma activa, crítica i independent, el desenvolupament de les capacitats d'indagació, d'exploració i la recerca de solucions a problemes relacionats amb l'experiència quotidiana o l'adquisició d'actituds i valors per a un desenvolupament personal equilibrat i solidari"⁵⁰. Es sintetitzen aquí moltes de les qüestions que veurem al llarg dels diferents capítols, com per exemple l'autonomia, la participació social, la solidaritat,... conceptes que es recullen tots en la filosofia de la no-violència que veurem a continuació.

⁴⁹ Actualment la llei educativa que està en vigor a l'Estat Espanyol, és la anomenada LOE, Llei Orgànica d'Educació, implementada a l'any 2006; encara que el passat mes de maig (2013) es va aprovar, sense consens, l'avantprojecte de llei, de la que pretén ser la propera llei educativa: la LOMCE (Llei Orgànica de Millora de la Qualitat Educativa).

⁵⁰ Reial Decret 1513/2006, de 7 de desembre, per el que s'estableixen les ensenyances mínimes de l'Educació Primària: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-21409

Si continuam concretant, observam que a les diverses àrees contemplades al currículum, i de forma contínua, es fa menció a la importància que ha de donar-se al desenvolupament de les actituds als espais educatius. A l'àrea de "coneixement del medi natural, social i cultural" es reflecteix el següent: "els conceptes, procediments i actituds es presenten plenament relacionats, de manera que els conceptes apareixen normalment associats als procediments que es requereixen per a la seva adquisició i a les actituds que se'n deriven. Els procediments en els aprenentatges propis d'aquesta àrea es vinculen a l'observació, a la recerca, recollida i organització de la informació, a l'elaboració i comunicació d'aquesta informació i a la reflexió sobre el procés d'aprenentatge, com a base del mètode científic. Per la seva banda, les actituds es vertebraren al voltant de la identitat personal, la socialització i la convivència, la salut i el medi ambient"⁵¹. Es reforça així la idea bàsica de construir la pròpia personalitat i el propi pensament, per tal de poder actuar en conseqüència i afavorir així una convivència harmoniosa tenint en compte que cada un de nosaltres formam part de la natura i que aquesta és un sistema vital que necessita ser defensat per la comunitat humana. A més, podem observar que cada un dels objectius contemplats al currículum, també engloben actituds; per exemple, a l'àrea de "Coneixement de medi natural, social i cultural", es troben exemples com aquest: "reconèixer i apreciar la pertinença a grups socials i culturals amb característiques pròpies, valorant les diferències amb altres grups i la necessitat del respecte als drets humans"⁵². Es tracta d'un objectiu molt obert amb molt de marge d'actuació per part de l'equip docent però que implica bastant més que una transmissió predicadora per part del mestre o del llibre a l'alumne; requereix doncs, que els alumnes s'impliquin en el descobriment d'allò que significa l'estima, la valoració dels drets humans i el respecte.

D'altra banda, a l'àrea de "Llengua castellana i literatura", la llei explica el següent: "aprendre una llengua no és únicament apropiat-se d'un sistema de signes, sinó també dels significats culturals que aquests transmeten i, amb aquests significats, de les maneres en què les persones entenen o interpreten la realitat. De la mateixa manera el llenguatge és un poderós instrument per

⁵¹ Ibídem.

⁵² Ibídem.

regular la convivència, per expressar idees, sentiments i emocions i, en definitiva, per controlar la pròpia conducta. El llenguatge contribueix així a construir una representació del món socialment compartida i comunicable, a l'equilibri afectiu i a la integració social i cultural de les persones"⁵³. Així doncs, es vol presentar aquesta àrea com a una eina necessària per aconseguir una convivència harmoniosa a través d'una comunicació que abasti la capacitat de defensar els drets i de respectar al proïsme.

Per finalitzar, voldríem mostrar dos exemples d'objectiu referits a aquesta matèria, on podem observar clarament com la llei vol contemplar la necessitat del desenvolupament actitudinal en els alumnes d'Educació Primària. Un d'aquests objectius apunta el següent: "utilitzar la llengua per relacionar-se i expressar-se de manera adequada en l'activitat social i cultural, adoptant una actitud respectuosa i de cooperació, per prendre consciència dels propis sentiments i idees i per controlar la pròpia conducta"⁵⁴. Qüestió que està completament en la línia d'allò que abans explicàvem en referència a la necessitat del coneixement d'un mateix per la posterior resposta empàtica, cooperativa, i respectuosa cap als altres. L'altre objectiu que plantejam diu: "reflexionar sobre els diferents usos socials de les llengües per evitar els estereotips lingüístics que suposen judicis de valor i prejudicis classistes, racistes o sexistes"⁵⁵. La llengua haurà de ser un mitjà de comunicació bàsic, utilitzat de manera no ofensiva, només així la seva utilització serà correcta i es podrà parlar d'un inici de convivència no-violenta.

Així doncs, queda clar el suport legislatiu cap al treball del pensament ètic i de les actituds noviolentes dins l'escola. Totes aquestes manifestacions i reflexions, ens indiquen nítidament, que el govern⁵⁶, s'ha d'implicar plenament en aquesta tasca de la que parlàvem anteriorment. La qual cosa vol dir, que

⁵³ Ibídem.

⁵⁴ Ibídem.

⁵⁵ Ibídem.

⁵⁶ El professor Philip Pettit, compromès amb un tipus de societat defensora dels valors humans, sustenta la seva teoria política en "la idea de la no-dominació, la qual descansa sobre la base d'un Estat fort i intervencionista que la possibiliti, sense caure, ell mateix, en postures dominadores, la qual cosa exigeix, necessàriament, una ciutadania cívicament formada". Fragment extret de: RINCÓN, J. C. (2006) *El republicanismo de Pettit y el estado ético de Aranguren (no-dominación y acceso a la política desde la ética): una aproximación formal a ambas teorías*. Revista: DERECHOS Y LIBERTADES. Número 15, Época II, junio 2006, pàg. 102.

quan parlem d'una *educació en valors*, “es pretén que la política s'humanitzi i que amb això es preservin les llibertats dels individus en un marc de justícia social i de democràcia com a moral. La teoria ètica del professor Aranguren és una teoria fonamentada en la virtut política dels ciutadans que exigeix, al seu torn, un Estat moralment educador i una ciutadania activa i participativa”⁵⁷. Segons el professor Aranguren, perquè la política s'humanitzi i doni lloc a la possibilitat d'una convivència pacífica i a una societat on regni la justícia social, s'ha de fomentar el pensament crític, la participació, i l'acció dels ciutadans, comptant, per suposat, amb que aquests ciutadans rebin una informació completa i transparent.

Des de la perspectiva educativa, no hi ha més sortida que la participació dels mestres en l'empeny de fomentar el propi desenvolupament dels alumnes, i per tant, la construcció de cada un d'ells, d'esquemes actitudinals i conductuals sobre una bona convivència: “formar cap el desenvolupament de les capacitats i l'adquisició dels coneixements precisos que capacitin a l'educand per a contemplar i revisar críticament els codis i principis morals. Desenvolupar la intel·ligència pràctica, el judici moral, la virtut prudencial, el talant moral, per a poder crear pautes de comportament, nous patrons de vida, nous projectes contextualitzats, que contribueixin a la creació d'una existència millor, en l'àmbit personal i social”⁵⁸. Aquesta idea ha de formar part de la nostra proposta.

L'autor del que parlarem al llarg d'aquests capítols, Giuseppe G. Lanza del Vasto, dedicà la seva obra i bona part de la seva vida, a diferents aspectes relacionats amb la noviolència. Donada l'amplitud conceptual d'aquest terme per la seva part, es poden contemplar més oportunitats per poder aplicar aquest concepte a l'àmbit escolar, per aquest motiu, i tot i que, Lanza del Vasto no parlés extensament d'educació, ens ha semblat un bon punt de partida per fonamentar les bases d'un projecte educatiu per a la no-violència, ja que, el seu ideari, és completament aplicable a l'àmbit educatiu.

⁵⁷ RINCÓN, J. C. (2006) *El republicanismo de Pettit y el estado ético de Aranguren (no-dominación y acceso a la política desde la ética): una aproximación formal a ambas teorías*. Revista: DERECHOS Y LIBERTADES. Número 15, Época II, junio 2006, pàg. 102.

⁵⁸ LÓPEZ ARANGUREN, J. L. (1984). *Propuestas Morales*. Madrid: Tecnos S.A. pàg. 74.

III.

D'altra banda, em mouen diferents raons per ubicar aquest projecte a Sud-Amèrica, concretament a Perú, on fa alguns anys vaig començar la meva recerca sobre l'Educació en Valors, i posteriorment, la seva posada en pràctica. Allà vaig poder descobrir la possibilitat que oferia als nins aquest tipus d'educació, i vaig entendre la necessitat de la transversalitat del component ètic i actitudinal al currículum, és a dir, a l'escola.

L'any 2002, la ONGD Ayne-Perú, em va oferir l'oportunitat de dur a terme un Projecte educatiu al Perú, concretament al nord del país, a una aldea ubicada a prop de la costa, anomenada Pueblo Nuevo, no molt lluny de Chiclayo⁵⁹. El projecte rebia el següent nom: "Curs de Formació Permanent del Professorat en Educació en Valors a través de Metodologia Activa". Segons els objectius estipulats, el curs perseguia bàsicament dues finalitats:

-Capacitar als docents d'Educació Inicial⁶⁰ i d'Educació Primària en aspectes didàctics i metodològics per poder dur a terme una educació en valors en les diferents àrees curriculars.

-Establir un marc de cooperació entre els Centres Educatius d'actuació⁶¹ i els projectes de "Escuelas para la paz" (en Pueblo Nuevo i Santa Rosa⁶²) per a la creació conjunta d'espais i programes educatius i lúdics per a la infància.

La investigació sobre temes relacionats amb l'educació en valors em dugueren cap a la noviolència i el lligam que això podria tenir amb l'educació.

La posada en pràctica del curs, va tenir molt bona acceptació pels mestres de la zona, ja que pogueren descobrir la possibilitat d'aplicar diverses alternatives a les estratègies tradicionals més utilitzades al país (que majoritàriament, són les que també s'utilitzen al nostre Estat). La resposta dels

⁵⁹ Es tracta d'una ciutat situada al nord-oest de Perú, al departament de Lambayeque, molt a prop de la costa de l'oceà Pacífic. És, així mateix, la 4a ciutat més poblada del país.

⁶⁰ L'Educació Inicial, equival a l'Educació Infantil del sistema educatiu de l'Estat Espanyol.

⁶¹ Es tracta de tres Centres Educatius que es trobaven a la zona de Pueblo Nuevo.

⁶² Santa Rosa és una aldea més petita que Pueblo Nuevo. A l'any 2002, quan es va posar en marxa el projecte, feia un any que els seus pobladors podien utilitzar el sistema elèctric, però encara no es podia gaudir d'aigua corrent.

alumnes va ser molt positiva i el que més valoraren els mestres respecte dels seus discents, fou: la millora en la relació amb els companys, en la facilitat per aprendre, una major motivació davant les propostes del docent i un desenvolupament positiu de l'autoestima. A més, els mestres manifestaren també que la seva implicació i ganes de fer feina havien augmentat considerablement, sentint que la seva tasca tenia molt més sentit que abans. Aquesta resposta, va provocar que el següent repte fos un projecte cimentat en teories sobre la no-violència, i donat que Lanza del Vasto abasta una ampla concepció d'aquest terme, fou l'autor elegit per fonamentar dit projecte. A partir de les seves teories, i la seva filosofia de vida, podríem establir unes arrels que donessin vida a una educació per la no-violència.

El plantejament era: si els valors, necessàriament, s'haurien d'incloure en les programacions didàctiques dels mestres, ¿per què no enfocar-ho des d'una perspectiva de la no-violència, si aquesta engloba pràcticament tot allò que té a veure amb els valors universals? D'altra banda, la metodologia activa també era un punt molt rellevant per poder-ho dur a terme, ja que implicava la participació directa del alumne, i amb això, la valoració de la persona, de l'afectivitat, del component lúdic, la recerca del creixement personal, de l'autoestima, la promoció d'una actitud positiva, d'una valoració dels altres i del respecte al proïsme i al medi,... És a dir, aquelles qüestions relacionades amb l'educació en valors i actitudinal, que hem vist anteriorment quan citàvem la legislació espanyola. Seguint el fil de "la valoració de cada persona", ens capficarem en el concepte d'Atenció a la Diversitat⁶³, i per tant, contínuament haurem de tenir en compte, que quan pensam en aquesta proposta d'Educació per la Noviolència, ho estam fent des d'una una perspectiva d'Escola Inclusiva⁶⁴.

Així doncs, el contacte amb persones implicades amb aquest tema i amb l'educació, va ser notable. Aquesta relació i aquest interès comú pel tema, s'ha mantingut al llarg dels anys, per aquest motiu, la possibilitat que se m'ofereix

⁶³ Entenent aquest concepte com a aquella atenció educativa a la que tenen dret cada un dels nins dins d'una aula, tenint en compte les necessitats, característiques, capacitats, competències, estils d'aprenentatges i interessos de cada un d'ells.

⁶⁴ On tenen cabuda tots els nins i nines, als quals se'ls hi ha d'oferir una igualtat d'oportunitats per tal de desenvolupar-se de la manera més òptima possible, sense cap tipus de segregació ni discriminació.

per dur a terme un projecte educatiu basat en la no-violència, és molt major a alguna escola de Lima (on es troben aquelles persones que mencionava anteriorment) que a Mallorca.

En general, el cos docent peruà, està molt sensibilitzat amb tot el que es relaciona amb l'educació en valors, ja sigui per la seva formació⁶⁵, ja sigui pels conflictes socials⁶⁶ que es pateixen al país. Per aquesta raó, la seva disponibilitat davant una proposta d'aquesta índole, és excel·lent, i això fa que la predisposició a cooperar amb el projecte sigui immillorable. Afegit a això, trobam que la legislació peruana, al igual que l'espanyola, també està emparada per una fonamentació no-violenta: "L'Educació Bàsica està destinada a afavorir el desenvolupament integral de l'estudiant, el desplegament de les seves potencialitats i el desenvolupament de capacitats, coneixements, actituds i valors fonamentals que la persona ha de tenir per actuar adequada i eficaçment en els diversos àmbits de la societat"⁶⁷. Aquest article de la llei educativa peruana, ens indica que al sistema educatiu, s'haurà de recolzar tot allò que defensàvem als paràgrafs anteriors en relació a la necessitat de fomentar el desenvolupament i la construcció de les actituds i els valors, és a dir, d'una educació ètic-social.

A tot el que hem comentat, hauríem de sumar l'aspecte emotiu: Com ja he dit, el fet d'aprofundir en el tema de l'educació en valors, va despertar en mi la creença en la possibilitat d'un món més ètic i millor, i la via per aconseguir-ho, seria l'Educació. Podríem dir que vaig sembrar allà una llavor educativa de la que no puc deixar de tenir cura, i bona part de les arrels, pens que estaria bé regar-les al seu lloc d'origen.

IV.

⁶⁵ Es tracta de professionals que coneixen bastant bé els seu currículum educatiu oficial i la relació amb el tema que ens ocupa. Aquesta relació la trobam a molts de punts del document oficial i, en general, la implicació és significativa.

⁶⁶ Pobresa, delinqüència, violència, xenofòbia,... Aspectes que, en realitat, també podem trobar al nostre Estat, encara que de vegades, de manera emmascarada.

⁶⁷ Artículo 29 del Reglamento General de Educación N° 28044. (juliol 2003)

A la present investigació es plantejarà la possibilitat de dur a terme un programa educatiu, elaborat a partir d'unes bases fonamentades en la filosofia no-violenta de l'autor Giuseppe G. Lanza del Vasto. Aquí es contemplarà tota la seva obra que, com podem veure, és molt extensa i no sempre, fàcil de trobar ni d'entendre, degut al llenguatge que en ocasions utilitza i també a la dificultat per trobar els seus llibres bé en català o bé en castellà. La primera passa per realitzar dita investigació, fou, per una banda els seus escrits, les seves vivències i les seves accions no-violentes, i d'altra banda, recercar informació sobre l'autor des de l'anàlisi i descripció d'altres autors. Una vegada es va començar la investigació, fa gairebé deu anys, ens adonarem de la gran quantitat d'influències que va rebre Lanza del Vasto, ja que es tracta d'un personatge amb moltíssimes inquietuds socials i filosòfiques; un pensador amant de la lectura, summament interessat pels clàssics i per les teories de diversos intel·lectuals d'altres temps i actuals. Llavors, no bastava ni molt menys, amb analitzar només el seu ideari, sinó que havíem de relacionar-ho amb l'origen d'aquest i reflexionar sobre els ciments que ho sostenien. Així doncs, com a continuació veurem, el capítol que ens parla sobre les influències de Lanza, és necessàriament molt extens. Mohandas Gandhi serà el principal punt de partida del seu plantejament no-violent, per aquest motiu, la bibliografia utilitzada referida a aquest autor i pròpia d'ell mateix, ha estat bàsica per poder comprendre les propostes de Lanza del Vasto. Així mateix, i com hem vist anteriorment, serà interessant lligar-ho amb les tendències actuals sobre la noviolència i sobre el que l'educació enclou sobre aquest tema. Una vegada coneguda la seva obra, hem trobat de rellevant interès aprofundir en la seva iniciativa de formació de Comunitats per a la no-violència constituïdes dins l'anomenat "moviment de l'ARCA". Una de les principals raons, serà la importància del tipus de vida que es du a terme a aquestes, ja que, futurament es podria contemplar com a referència d'actuació i convivència a l'escola, tenint en compte que, com hem exposat abans, la obra escrita d'aquest autor, només menciona en moments puntuals l'Educació com a tema a tractar. La presa de contacte va arribar primerament a través de les noves tecnologies (sobre tot internet: correus electrònics, pàgines web,...) i finalment, mitjançant entrevistes telefòniques i directes. Gràcies a això, hem pogut apropar-nos més a la figura

del nostre autor, ja que, a través de tantes fonts diferents, el seu personatge i el seu pensament ens podia semblar que seguia viu i molt a prop.

Finalment, als darrers capítols, s'exposarà el desenvolupament pràctic d'allò que s'ha conclòs en la investigació prèvia, de manera que podrem analitzar en quina mesura ha estat possible relacionar les bases teòriques de Lanza del Vasto amb una aplicació pràctica d'Educació per a la noviolència.

Som conscients, d'igual manera, que la dificultat de l'aplicació d'aquest programa, estarà sobretot en l'avaluació dels resultats, ja que, el fet de treballar principalment amb actituds, ens du a un anàlisi de resultats molt més qualitatiu que quantitatiu. D'aquesta forma, i com es podrà veure en la finalització d'aquesta tesi, la manera de presentar el producte serà molt descriptiva, relacionant allò que es pretén i que s'estudia al marc més teòric, amb els resultats obtinguts durant i després de la implementació del projecte.

V.

L'elaboració dels següents capítols, no hagués estat possible sense el suport de diverses persones que han estat al meu costat. En primer lloc, voldria agrair les seves orientacions, la seva ajuda, i sobre tot la seva confiança, al meu director i guia, Toni Colom, sense el qual, tot això hagués estat una simple quimera. A la meva nina Sílvia, per donar-me l'energia en els moments que més ho necessitava. A la meva família, en especial a Miquel i ma mare, que m'han acompanyat i m'han donat tot el seu extraordinari suport incondicional durant aquesta aventura; sense oblidar-me, està clar, del meu pare, els meus germans, cunyats i en general, tota la família. Agrair també la paciència i comprensió de les meves nines de "sa comuna" i dels amics, i sumant-me a aquest agraïment, valorar també l'ajuda i acompanyament de les meves "fairies", na M. Magdalena i Paloma que sempre *estan allà*, i també la de na Margalida, en Lluís i na Catalina. Vull tenir aquí present el suport rebut per part del personal del CESAG i la

flexibilitat de la institució davant les meves condicions. Gràcies també a l'hospitalitat de Mario G. i les seves aportacions, a Emilio A., Fèlix S. i Alfred F. per ajudar-me a completar aquesta història. En darrer terme, voldria agrair profundament tot el que m'han ensenyat els companys del Perú i el fet de rebre la meva persona sempre amb els braços oberts i amb ganes de compartir experiències educatives, especialment a la ONG Ayne-Perú, al professorat de la I.E. Santa Rosa de Ancón, i a la meva amiga i col·lega, Liliana que sempre està al meu cor. Gràcies a tots i a totes.

1

G.G. LANZA DEL VASTO: VIDA, OBRA I CONTEXT

Parlar de Lanza del Vasto suposa parlar d'un home que ha sabut viure nombroses experiències a diferents parts de món, d'un home cosmopolita amb uns principis molt clars, un home que creu en la vida i en el ser humà, un lluitador incansable per la pau. Claude-Henri Rocquet deia d'ell: "La trobada amb Lanza del Vasto és una de les gràcies majors de la meua vida. Si als meus vint anys no hagués conegut a aquest home, la seva llum, la seva ensenyança, i la seva paciència cap el jove que jo era, hagués tengut coneixement del antic i viu camí de l'home?, hagués començat a obrir els ulls en la nit interior?, hagués sabut dissipar la mentida de la inepta violència?"¹²⁴⁸. A aquest apartat, mostrarem també les vivències, els fets i les accions que designen a G.G. Lanza del Vasto com a un dels portaveus de la no-violència a Occident. Això ho farà a través d'una sèrie de denúncies i iniciatives que veurem a continuació. Partint d'una fervent crítica al funcionament del sistema polític, econòmic i social; i respectant i valorant sempre a la persona, per aquest motiu, Lanza adverteix: "per no odiar a ningú, odiaràs moltes coses"¹²⁴⁹, volent dir que el fet d'estimar al proïsme, fa que s'odiïn tots aquells aspectes que el feren, el fan sofrir, el sotmeten, o el converteixen en víctima.

Doncs bé, en aquest capítol volem fer, en primer lloc, una revisió dels fets històrics que contextualitzaren la seva vida; de tota manera no volem fer ara i aquí un simple marc històric perquè tanmateix el motiu cabdal del nostre treball és Lanza del Vasto. Per tant, plantejarem uns fets i uns temps, donant a

¹²⁴⁸ LANZA DEL VASTO, G. (1981a). *Les facettes du cristal*. Paris: Centurion, pròleg. Publicat també a: *Tercer Planeta*, número 4. Cuadernos para una alternativa no-violenta. Gipúzcoa, pàg. 3.

¹²⁴⁹ LANZA DEL VASTO, G. (1958). *Principios y preceptos del retorno a la evidencia*. Buenos Aires: Sur, pàg. 18.

la vegada notícia del nostre autor malgrat sigui de forma purament conjuntural. Serà després, en un segon apartat a on, de forma més sistemàtica, però també prou resumida, donarem compte dels fets més importants de la seva biografia a la vegada que també incidirem en els llibres i escrits més fonamentals que va anar publicant.

1.1. Marc històric i fets contextuals.

Com ja sabem, Lanza del Vasto va néixer a principis del segle XX al sud-est d'Itàlia. Una dècada abans del seu naixement, havia esclatat a Itàlia *l'escàndol de la banca*¹²⁵⁰ en el que s'involucrava a diferents polítics, entre ells, el Cap de Govern, Francesco Crispi¹²⁵¹: "Giolitti¹²⁵² va lliurar al President de la Cambra dels Diputats un informe conegut com el *plico Giolitti*, on es recollien una sèrie de documents, incloses cartes particulars, que inculpaven a Crispi i la seva família en l'escàndol de la Banca Romana"¹²⁵³. Crispi deixà el poder, però el va reprendre per dur a terme el seu segon i darrer mandat, en el que s'interessaria per les relacions exteriors, aprofitant que Itàlia formava part de la *Triple Aliança*¹²⁵⁴, però se li va criticar durament per la seva actitud violenta

¹²⁵⁰ "La crisi econòmica va acabar arrossegant amb ella a nombrosos bancs.(...) La causa de tot allò estava en que el sistema bancari italià no era el més adequat als objectius proposats per l'Estat, en el sentit de crear ràpidament un fort aparell industrial davant el restringit mercat de capitals. Els bancs més importants havien adoptat el costum de concedir préstecs a llarg termini a entitats privades i comprometre els capitals en nous negocis. Això comportava el risc d'una llarga immobilització de fons i l'inconvenient de fer dependre la mateixa existència de la banca, del bon èxit de determinades especulacions (...) L'escàndol de la Banca Romana va deixar a la societat italiana un llarg rastre de desconfiança cap als responsables del Govern i els polítics en general". Extret de: GARCÍA, F. (1993). *Historia de las relaciones entre España e Italia*. Madrid: C.S.I.C., pàg. 17.

¹²⁵¹ Francesco Crispi va ser Cap de Govern d'Itàlia durant dos períodes no consecutius: de 1887 a 1891 i de 1893 a 1896.

¹²⁵² Giovanni Giolitti, va ser inspector de finances des de 1873 fins 1882. Va ser anomenat Conseller d'Estat. Els seus estudis sobre economia i els seus coneixements sobre hisenda, el varen convertir en ministre de finances i posteriorment, a l'any 1892, en Cap de Govern. Un segon període de Govern es va iniciar a l'any 1901 i acabà amb el començament de la I Guerra Mundial.

¹²⁵³ GARCÍA, F. (1993). *Historia de las relaciones entre España e Italia*. Madrid: C.S.I.C., pàg. 74.

¹²⁵⁴ Coalició des de 1882 entre Alemanya, Imperi Austro-hongarès i Itàlia.

contra alguns països, especialment cap a França, a més d'utilitzar sovint, la força militar i les sancions contra el poble italià davant qualsevol intent de manifestar el desacord contra el govern¹²⁵⁵.

L'any 1901, any en el que Lanza del Vasto va néixer, començava un nou mandat de Giovanni Giolitti, mandat que va conservar fins l'any 1914: el començament de la I Guerra Mundial. Giolitti va dur al seu país a la guerra contra els turcs¹²⁵⁶ per la possessió de Líbia, però a la I Guerra Mundial, es va posicionar de forma neutral, encara que sí és cert que va donar suport a la *Triple Entente*. Amb la finalització de la guerra, tornarà al poder, però degut a les dificultats per controlar la tensió social que es desenvolupava al país, i frenar l'auge del feixisme, Giolitti abandonarà el poder. La seva marxa d'Itàlia, coincidirà amb nombrosos disturbis provocats sobretot per l'ambició del poder, les manifestacions antibel·licistes (referides a la guerra de Líbia), i l'extremisme en les ideologies polítiques¹²⁵⁷.

Parlant de l'emigració d'Itàlia per part de la família de Lanza del Vasto, podria parèixer que d'aquesta manera, s'allunyaria de conflictes violents, però la seva mudança¹²⁵⁸ amb la seva família a França, farà que es trobi de ple, i només amb dotze anys, amb una situació de guerra: la I Guerra Mundial. Aquest conflicte armat, es va produir bàsicament entre França juntament amb els seus aliats¹²⁵⁹ (Regne Unit de la Gran Bretanya, Irlanda, i Imperi Rus; tot d'una s'incorporaren també Sèrbia i Bèlgica) i Alemanya i els seus aliats¹²⁶⁰ (Imperi austro-hongarès, Imperi Otomà i Regne de Bulgària). El final de la

¹²⁵⁵ Informació extreta de: DUGGAN, C. (1996). *Historia de Italia*. Cambridge: Cambridge University Press.

¹²⁵⁶ Guerra que va tenir lloc entre l'Imperi otomà i el Regne d'Itàlia. La guerra italo-turca o la guerra de Líbia, va durar un any, des del 1911 al 1912. Començà quan l'exèrcit italià envaià les províncies otomanes de Tripolitania y Cirenaica que constitueixen la Líbia actual, amb la repercussió de continus episodis bèl·lics entre països europeus i l'imperi otomà, per fer-se amb el territori.

¹²⁵⁷ L'estiu de 1914 va tenir lloc el que s'anomenà la *Settimana rossa* (setmana roja). Durant una setmana, tengueren lloc manifestacions anarquistes contra el bel·licisme, fets que provocaren fortes repressions en els manifestants, fins al punt de resultar mortes tres persones degut als tirs dels *carabinieri* (policia militar per a la seguretat interna d'Itàlia)

¹²⁵⁸ En els primers quinze anys del segle XX, "uns quatre milions de persones (majoritàriament joves obres rurals) varen deixar el sud d'Itàlia i emigraren a l'estranger, sobretot als Estats Units". Extret de: DUGGAN, C. (1996). *Historia de Italia*. Cambridge: Cambridge University Press, pàg. 247-248.

¹²⁵⁹ Bàndol anomenat "Triple Entente".

¹²⁶⁰ Bàndol anomenat Potències Centrals de la Triple Aliança.

guerra tengué lloc l'any 1918 amb victòria de França, fet que va permetre que recuperàs les províncies de Alsàcia i Lorena, annexionades a Alemanya des de la guerra franco-prusiana. Però, analitzant les repercussions, les infraestructures de França quedaren, en comparació amb Alemanya, bastant més destrossades. I així Lanza continuarà la vida a França a partir de 1918, en les condicions pròpies d'una postguerra: ciutats desolades, dèficit econòmic, famílies rompudes, dolor,...

L'educació bàsica de Lanza del Vasto, té lloc a París, i rep una educació tradicional a una escola tradicional. Però a l'any 1921, començarà els estudis universitaris a Florència per continuar-los i finalitzar-los a la Universitat de Pisa¹²⁶¹. Cal dir, que en aquells moments, Itàlia era un regne i el rei que es trobava al tron durant la infància i joventut de Lanza de Vasto, era Victor Manuel III¹²⁶², qui regnà de 1900 fins 1946, i qui, mentre el nostre autor es trobava estudiant a la Universitat, nombraria a Benito Mussolini com a 1r Ministre. El rei volia “deixar a les seves mans la formació d'un Govern de Coalició”¹²⁶³, això succeïa a l'any 1922.

Com a reacció a les manifestacions anarquistes i sindicals que condemnaven la societat liberal-democràtica, comença a alimentar-se la ideologia dretana, principalment pe part dels burgesos i els militars, el que es denominaria *feixisme*: “davant aquesta situació, la burgesia es llançà als braços de l'únic moviment que assegurava l'enfrontament obert contra el socialisme i que podia encarregar-se d'allò que la policia, legalment, no podia fer (...) De manera que les autoritats miraven cap a un altre costat per fer com que no veien els excessos dels feixistes quan començaren a amenaçar, assaltar, inclús assassinar a militants socialistes. D'aquesta forma, Itàlia es va convertir en un camp de batalla que degenerà en dos conseqüències transcendents: en primer lloc, la burgesia s'espantà tant que va començar a recolzar econòmicament al *Fascio*¹²⁶⁴, cosa que va repercutí en el creixement del

¹²⁶¹ Universitat pública considerada una de les Universitats més antigues del món; fundada a l'any 1343 pel papa Climent VI.

¹²⁶² Rei d'Itàlia i Albània i emperador d'Etiòpia.

¹²⁶³ SASSOON, D. (2008). *Mussolini: y el ascenso del fascismo*. Madrid: Crítica, pàg. 7.

¹²⁶⁴ Terme utilitzat en aquella època històrica, per referir-se al moviment feixista d'origen autoritarista.

moviment (...)”¹²⁶⁵. La qual cosa ens indica, que la terra on va veure néixer a Lanza del Vasto i ara l’acollia novament, era semblant a un polvorí, on es respirava un aire de por, de còlera i fins i tot, de sang. Quan Lanza va partir rumb a Orient, el militar Mussolini, que s’havia convertit en un dictador, encara es trobava en el poder.

L’arribada de Lanza del Vasto a la Índia, coincidia amb la demanda dels ciutadans indis per a la independència de la Índia, ja que aquesta, seguia dominada per l’Imperi Britànic. En realitat, la colonització dels britànics a la Índia, comença a l’any 1757 a la batalla de Plassley, després de derrotar a Siraj Ud Daulah, Nabab¹²⁶⁶ de Bengala, Bihar i Orissa. El final d’aquest regnat, suposarà el domini de la Companyia Britànica de les Índies Orientals, primerament a tota la zona de Bengala i poc a poc per tot el sud d’Àsia. L’any 1813, el Parlament britànic exigia als indis nombrosos impostos per solventar aspectes públics tant a orient com a occident.

L’any 1850 ja tenien sota el seu domini a pràcticament tot el subcontinent indi. Però no va ser fins l’any 1857, quan un grup de soldats indis es va rebel·lar, que la Índia no va passar de pertànyer plenament a la Corona Britànica en lloc de ser sotmesos només per la Companyia Britànica. Aquesta dominació va tenir repercussions substancials en el territori indi i en les seves gentes: “els britànics destruïren la civilització hindú quan desferen les comunitats natives, al arruïnar per complet la indústria indígena i al anivellar tot allò que era gran de la societat nativa. Les pàgines de la història de la dominació anglesa a la Índia tot just ofereixen alguna cosa més que destruccions”¹²⁶⁷.

A l’any 1937, quan Lanza de Vasto arriba, el moviment independentista liderat per Mohandas Gandhi, ja té ressò arreu del món, on comencen a conèixer, la situació injusta que pateix el país. Faltaven poc més de deu anys per aconseguir la preuada independència. Però a més d’aquesta situació, Lanza es troba amb el sistema injust i jeràrquic de castes¹²⁶⁸ que els defensors de la no-violència també denunciaven, però que era inevitable observar, ja que

¹²⁶⁵ BOLINAGA, I. (2007.) *Breve historia del fascismo*. Madrid: Nowtilus, pàg. 24.

¹²⁶⁶ Càrrec o títol equivalent al de un governador o un virrei.

¹²⁶⁷ MARX, K. (2001). *Futuros resultados de la dominación británica en la Índia*. Marxist Internet Archive. Escrit per Karl Marx el dia 22 de juliol de l’any 1853 i publicat per primera vegada al En el *New York Daily Tribune* N° 3840, del 8 de agosto de 1853.

¹²⁶⁸ Especificat al capítol 2, a l’apartat de *Mohandas Gandhi*.

suposaven molts de segles de tradició i un aspecte que es trobava inclòs dins la pràctica religiosa de l'hinduisme.

També es va adonar de l'odi i els conflictes generats per aquest odi que es desenvolupava arrel de la pertinença a diferents religions: la hindú i la musulmana. Aquest va ser un front obert durant tota la vida de Gandhi: l'intent d'unir a les persones d'una religió o d'una altra; però no ho va poder aconseguir. Degut a això, Gandhi deia que la seva vida havia fracassat. Tot i així, Lanza es quedà meravellat de la puresa de la gent i el tipus de vida que duien: senzill, espiritual i humà. Aquest tipus de vida que després defensarà en els seus escrits i a la seva filosofia.

Poc després del seu retorn d'Orient, la II Guerra Mundial sorprendrà a Lanza del Vasto, tant a Itàlia com a França. Aquest conflicte bèl·lic va tenir lloc entre 1939 i 1945, i varen estar involucrats nombrosos països arreu del món de manera directa o indirecta (proporcionant armament, enviant alguna tropa,...), entre ells, totes les "grans potències". S'enfrontaven els *Aliats* (Gran Bretanya, França, Polònia, Canadà, Sud-àfrica, Austràlia, Nova Zelanda,... i també els Estats Units després de l'atac de *Pearl Harbor* per part de Japó i la Unió Soviètica que va rompre el seu pacte amb Alemanya quan va rebre la invasió d'aquests) contra les *Potències de l'Eix* (Alemanya, Itàlia, Japó, i altres països que es varen veure pressionats per Hitler com Hongria, Bulgària, Romania,...).

Com podem observar, les dues nacions que Lanza podia considerar el seu *niu*, es trobaven lluitant a bàndols contraris. Estant ell a França, es va veure obligat a allistar-se, però ho va fer servint d'ajuda com a camiller (d'aquesta manera podria evitar utilitzar la violència i podria donar qualche suport a la vessant humana). Prest, França va ser derrotada per Itàlia, però continuaren la resistència a la ocupació alemanya¹²⁶⁹. Finalment, foren els *Aliats* els que sortiren "victoriosos" (si és que es pot anomenar així el resultat d'una guerra). Aquesta guerra és considerada la més sagnant de la història de la humanitat amb més de 150 milions de persones mortes (militars i civils), aproximadament un 3% de la població d'aquells moments.

Una vegada acabada la guerra i, amb això, el feixisme de Alemanya i Itàlia, la reconstrucció del món no era tasca fàcil: la manca de solidaritat, el

¹²⁶⁹ Es tracta de la anomenaa *França Lliure*, que consituiren fora de França, la *Ressistencia Francesa*.

recel i l'odi, estaven latents i formaven part d'allò que Lanza volia eliminar a través de la seva proposta. Però malauradament, i afegint llenya a la foganya en la que s'havia convertit el nostre món, l'any 1954 s'encetà la guerra d'Algèria i França¹²⁷⁰. Algèria estava sota el domini dels gals des de feia més de cent anys, (des de l'any 1830, que passà de la dominació turca a la francesa). L'any que començà aquesta guerra, Algèria es trobava en un context de feble industrialització, encara que s'estava donant una multitudinària emigració cap als nuclis urbans "associada a la destrucció del món rural i la postura que els colons adoptaven en aquesta zona.

"L'emigració algeriana cap als grans nuclis urbans i la creació de bosses de població marginada va donar lloc a una situació de dualisme social, i la població europea contribuïa a reforçar la segregació entre colons i nadius (...) La població nativa vivia contínuament vexada i explotada (...) La situació de discriminació a l'àmbit educatiu, anava acompanyada d'una taxa d'analfabetisme que mostrava diferències abismals entre ambdues comunitats"¹²⁷¹. L'any 1954, va néixer a Algèria el Comitè Revolucionari per la Unitat i l'Acció (CRUA), i aquest mateix any, al mes d'octubre es fundarà el Front d'Alliberament Nacional (FLN) i es creà també l'Exèrcit d'alliberament Nacional (ALN). Després d'això, es decidí iniciar la *Revolució argelina*.

La duríssima repressió francesa, no es va fer esperar. Des dels inicis de l'ocupació s'havien estat violant el drets humans dels algerins i dut a terme tortures; però ara, la repressió encara agreujaria més aquesta situació. D'aquesta manera, com hem explicat abans, Lanza del Vasto i la Comunitat de l'Arca, decideixen denunciar els successos que estaven esdevenint. La guerra durà vuit anys, durant els quals, França passarà per les mans de diferents presidents: l'any que s'inicià la Revolta, acabava d'arribar al poder, el president René Coty, qui es va veure desbordat per la situació d'instabilitat política que vivia el seu país, a punt de esclatar una guerra civil, i d'altra banda, l'alçament algerià; per aquest motiu, sol·licità que el militar Charles de Gaulle ocupés el

¹²⁷⁰ La informació sobre aquesta guerra ha estat extreta de: USALL, R. (2004). *Algèria viurà!: França i la guerra per la independència algeriana (1954-1962)*. València: P.U.V. (Universitat de València)

¹²⁷¹ USALL, R. (2004). *Algèria viurà!: França i la guerra per la independència algeriana (1954-1962)*. València: P.U.V. (Universitat de València), pàg. 49-50-51.

lloc del Primer Ministre l'any 1958, i, d'aquesta manera Charles de Gaulle es va convertir en el successor de Coty.

La guerra amb Algèria durava ja 4 anys, i es prolongà 4 més plens de batalles i sang. Finalment, Algèria s'independitzà de França a l'any 1962. Però com sabem, alguns centres de reclusos de França, o camps de concentració d'algerians, no desapareixeran fins l'any 1981, any en que Lanza del Vasto, mor.

1.2. Aproximació a la vida, accions i bibliografia de Lanza del Vasto.

Encara que el coneixem amb el nom de Lanza del Vasto, el seu vertader nom era Giuseppe Giovanni Luigi Enrico Lanza di Trabia-Branciforte. Va néixer el dia 29 de setembre de l'any 1901 a San Vito dei Normanni¹²⁷² (Itàlia), a prop de la mar, pertanyent a una de les famílies més antigues d'Itàlia; encara que ell sempre es va considerar "internacional" de naixement. Els orígens es remunten al primer marquès del Vasto i als prínceps Lanza di Trabia. D'aquí el seu nom: *Lanza del Vasto*, utilitzat per ell des de molt jove¹²⁷³. Fill de pare sicilià i mare belga, molt petit va aprendre, a més de l'italià, el francès i l'anglès, i més endavant es va dedicar a estudiar llatí. Als dotze anys, marxà a París juntament amb la seva mare, Anne-Marie Nauts-Oedenkoven, i els seus germans¹²⁷⁴ petits, Angelo i Lorenzo, on cursarà els seus estudis de batxillerat, i fins l'any 1920 no tornarà a Itàlia. Al 1921 comença els seus estudis de filosofia a Pisa,

¹²⁷² Es tracta d'una ciutat petita (actualment té uns 19.900 habitants), situada a la província de Bríndisi (regió de Pulla) al sud-est d'Itàlia. L'origen del poble es remunta a l'Edat Mitjana, a finals de segle X. Probablement originada per una colònia d'esclaus immigrants d'Eslavònia (Croàcia) que fugien dels seus perseguidors, els sarraïns (musulmans provinents de zones desèrtiques). Encara que altres teories asseguren que la ciutat va ser fundada pels normands Bohemundo d'Hauteville.

¹²⁷³ Informació extreta de: LORENTE, R. (agost 1986). article: Lanza del Vasto. Publicat a la Revista *Àlbum Letras-Artes* al número 4, pàg. 86-88 i de l'entrevista que realitzà el periodista Joaquín Soler Serrano a G. G. Lanza del Vasto al programa "A fondo" emès a rtve a l'any 1979.

¹²⁷⁴ L'any 1911, el pare de Lanza del Vasto, Don Luigi Lanza di Trabia-Branciforte, abandona la família.

on tindrà l'oportunitat de llegir a molts dels que seran les seves influències i de descobrir la seva vocació com a literat.

Estudiant a Itàlia, escriurà el seu primer llibre, molt poc conegut, publicat anys després a París: *Ballades libres aux Dames du temps présent*¹²⁷⁵, del qual no existeix traducció al català ni al castellà. Es tracta d'un llibre de poemes en el que encara no podem trobar el seu propi estil, el mateix que passa amb el segon llibre, també de poemes, escrit en italià i titulat: *Conquiste di Vento*¹²⁷⁶, en el que ja comença a plantejar la necessitat d'escoltar per poder comprendre i meditar. Aquest mateix any, publicarà una altra obra, aquesta vegada de gènere teatral, titulada *Fantasia Nocturna*. Cal dir que en aquestes dues obres, ja signa amb el nom de *Lanza del Vasto*. En juny de 1928 es doctora en Filosofia¹²⁷⁷ amb la tesi *Les approches de la trinité spirituelle*¹²⁷⁸. En ella fa un estudi al voltant de la Santíssima Trinitat influït per Sant Tomàs de Aquino¹²⁷⁹, autor que farà que Lanza passi, de no tenir cap afinació religiosa, a combregar amb la fe cristiana. La triada dels factors espirituals: sensibilitat, enteniment i voluntat, plantejades per S. Tomàs de Aquino, seran la base de la seva tesi.

L'any 1931 torna a França després d'haver realitzat alguns viatges a Alemanya. Tant a Itàlia com a França, sentirà la necessitat de viure amb el que, materialment, només sigui imprescindible, i durà a terme alguns dejunis vivint amb els més pobres i realitzant treballs manuals a granges i mercats¹²⁸⁰. Durant aquests anys seguirà treballant en la seva proposta filosòfica de caire social i es relacionarà amb altres pensadors com Gabriel Marcel, Maurice de Gandillac, Simone Weil, Luc Dietrich ... tots ells considerats com a homes brillants al camp de la filosofia francesa.

¹²⁷⁵ Escrit a l'any 1923. Es podria traduir com: "dones que caminen cap a l'actualitat".

¹²⁷⁶ Escrit a l'any 1927. I publicat a Florència, lloc on va viure en acabar la carrera de filosofia. Es podria traduir com a "la conquesta el viento".

¹²⁷⁷ Informació extreta de la web oficial de: Association des Amis de Lanza del Vasto (Associació del Amics de Lanza del Vasto): <http://www.lanzadelvasto.fr/> i del llibre: MORALES J. J. (2008). *Lanza del Vasto*. Salamanca: Sinergia.

¹²⁷⁸ "Aproximacions a la Trinitat Espiritual"

¹²⁷⁹ Filòsof i teòleg catòlic italià del s. XIII. Influí en Lanza del Vasto en les seves reflexions sobre religió i raó, però també en el estil literari.

¹²⁸⁰ Informació extreta de: LORENTE, R. (agost 1986). article: Lanza del Vasto. Publicat a la Revista *Álbum Letras-Artes* al número 4, pàg. 86-88.

Diuen el seus amics i coneguts¹²⁸¹, que la no-violència la va veure reflectida abans de anar-se a la Índia, a les *benaurances*¹²⁸². Va ser un gran estudiós de l'Evageli, d'aquí la seva primera inclinació mística i cristiana, tant és així, que l'any 1951 dedicà un llibre sencer a aquest estudi: *Commentaire de l'Évangile*, traduït al castellà amb el nom de *Comentario del Evangelio*. Es tracta de comentaris alimentats de l'experiència interna viscuda a alguns països orientals i recollits per alguns dels seus deixebles i companys: "El Comentari de l'Evageli no forma part de l'obra literària de Lanza del Vasto, sinó que pertany a la seva ensenyança oral. No estava destinat a la publicació i es dirigia a un grup petit de fidels companys, els quals, per posar en pràctica la seva doctrina i alliberar-se de compromisos, abusos, i encadenaments del món actual, s'agruparen al seu voltant en el treball manual"¹²⁸³. I és precisament d'aquesta primera experiència als països orientals, de la que parlarem a continuació. Però abans de partir, escriurà un llibre amb una història com a mínim original: *Judas*¹²⁸⁴. En ella narra les reflexions i dubtes que martiritzen a Judes després d'haver entregat a Jesús als summes sacerdots a l'Hort de Getsemaní.

Cridat per la filosofia de la no-violència duta a terme per M. Gandhi, Lanza decideix partir a la Índia per conèixer al que més tard seria el seu mestre. Volia que el revelàs la veritat de la no-violència, el perquè dels conflictes humans i la manera de solventar-los; volia resoldre els problemes d'Occident. Així ho explica al seu llibre *Pelegrinatge als orígens*, quan explica el que responia als ciutadans indis quan li demanaven per quin motiu havia viatjat a la Índia: "de bon començament els hi dic la veritat en allò que es refereix al meu viatge a la Índia, i que no venia de tan lluny sinó pel gran desig que tenia de veure llur mestre, de demanar-li el seu ensenyament i d'oferir-li el meu

¹²⁸¹ Algunes de les dades que es presenten als paràgraf següents, s'extreuen d'entrevistes realitzades a Mario Molina i a Emilio Arranz (activistes de la no-violència. Coneixedors de la persona de Lanza del Vasto i, el primer d'ells, vinculat a les Comunitats de l'Arca fundades per Lanza del Vasto) i de l'entrevista que realitzà el periodista Joaquín Soler Serrano a G. G. Lanza del Vasto al programa *A fondo*; emès a rtve a l'any 1979.

¹²⁸² Segons nombroses interpretacions, les benaurances es refereixen als homes i dones humils, que senten la seva condició d'igual cap els altres, que no utilitzen els bens de manera lucrativa, sinó com a mitjans necessaris de vida, a aquells que renuncien a la violència i a la venjança,...

¹²⁸³ LANZA DEL VASTO, G. (1955). *Comentario del Evangelio*. Buenos Aires: Sur, pàg. 5. (Prefaci del capellà Abad A. Vaton)

¹²⁸⁴ Es va publicà a França a l'any 1938, però no fou fins l'any 1968 que l'editorial Jus, ho va publicà a Espanya.

servei”¹²⁸⁵. Servei que Gandhi acceptà, però no per a ell mateix, sinó per al món occidental, per aquesta raó el Mahatma va atorgar a Lanza del Vasto el sobrenom de *Shantidas*, que vol dir “servidor de la pau”. Durant el seu primer viatge a Orient, que va transcórrer des de l’any 1937 fins al 1939, visità la Índia, l’Himàlaia (Tibet), Turquia, Síria, Líban, Terra Santa (Jerusalem), i el Mont Athos. Però d’aquelles vivències, les que més va representar de manera escrita, foren les transcorregudes a la Índia i Himàlaia. Lanza trobà a Gandhi a *Wharda*¹²⁸⁶ una ciutat meridional de la Índia. “Des del primer moment, es va sentir fascinat per la bellesa salvatge del país i l’espiritualitat de les seves gents. I encara més, per Gandhi i les seves idees”¹²⁸⁷. Prest es va sentir alliberat de les cadenes occidentals: “he conegut el meu primer alliberament: aquí m’he alliberat dels pantalons, del gec i de la camisa. L’home feliç, tothom ho sap, no té ni camisa: puc dir doncs, que he entrat a tota vela en plena felicitat. El meu nou vestit és una peça de cotó, llarga i ampla, ben blanca, d’un sol to i filada a mà (...) Que ningú m’acusi de parlar amb tanta satisfacció de meu vestit: m’he servit com d’un instrument de coneixença. D’ençà del dia que vaig cenyir-me’l, la presó de vidre en la qual em sentia tancat va esvanir-se i vaig entrar a peu pla en el terreny de les relacions humanes”¹²⁸⁸.

Vol representar, a través d’aquestes paraules, que deixa enrere els prejudicis i els formalismes, i es disposa a obrir la seva ment per l’aprenentatge, sense comparacions ni lligams i a viure d’una manera senzilla. Ja a Wharda, va poder observar d’aprop i experimentar un tipus de vida que posteriorment recrearà a altres països, incloent les experiències pedagògiques: “Avui entro a l’escola de Wardha. (...) Wardha és un poblet empolsegat (...) L’escola es diu *Maganvadi* (...) L’aprenentatge artesanal va aparellat amb l’ensenyament de la doctrina. Tots han de saber cardar i filar o almenys han de filar llur pròpia roba. A més, poden aprendre un altre art: el de la fusta, del couro

¹²⁸⁵ LANZA DEL VASTO, G. (1961b). *Pelegrinatge als orígens*. Barcelona: Miquel Arimany S. A., pàg. 51.

¹²⁸⁶ Ciutat de la regió de Maharashtra, on Gandhi vivia en comunitat (a un *ashram*) i que va ser una de les seus del Moviment d’Independència de la Índia, així com de la reunió anual del Congrés Nacional Indi a l’any 1934.

¹²⁸⁷ LORENTE, R. (agost 1986). article: Lanza del Vasto. Publicat a la Revista *Àlbum Letras-Artes* al número 4, pàg. 86.

¹²⁸⁸ LANZA DEL VASTO, G. (1961b). *Pelegrinatge als orígens*. Barcelona: Miquel Arimany S. A., pàg. 45-46.

o del paper. Tots han de menjar plegats cosa que, fora de la Índia pot semblar natural entre companys de treball, però que per a un fill de *Brahman*¹²⁸⁹ representa la més horrible de les obligacions. Per torns, ha d'ocupar-se d'escombrar i de buidar les latrines¹²⁹⁰. A més de l'escola de Wardha, al seu viatge, Lanza visità altres escoles que es fonamentaven d'alguna manera en l'educació plantejada per Gandhi: "Aquí¹²⁹¹ els infants entren als sis anys i no surten fis als vint-i-cinc, sense vacances ni contacte amb llur família ni contaminació de cap mena amb els pensaments del segle (...) Tots han de fer vot de castedat i servir per tot el temps de llur estudis"¹²⁹². En aquest cas, podríem dir que els responsables d'aquesta escola han dut a l'extrem algunes idees proposades per Gandhi i d'altres per Rousseau, però sense cenyir-se a algunes altres, com per exemple la importància del afecte, el contacte amb els pares, la vida en comunitat (tenint en compte la família), el coneixement d'allò que ens envolta, i sobretot, la fonamentació en l'amor i la llibertat.

Shantidas, deia del seu mestre, que sempre conservava "una imatge de neteja perfecta i de integritat"¹²⁹³. El recordava, doncs, com una persona pura, transparent i coherent. Comentava a algun dels seus llibres, alguns aprenentatges que va poder consolidar; deia, referint-se a Gandhi: "em parlà dels seus pensaments de joventut, dels seus exercicis espirituals, dels seus dejunis, de les seves experiències personals i corporals amb la Veritat" Em va dir *Ara ja no faig res per mi, ja no deayuno per mi: només deayuno per raons*

¹²⁸⁹ Una de les qüestions per la qual Gandhi lluitava era per "l'eliminació dels sistema de castes" propi de la Índia i sobretot dels hinduistes, ja que es tracta d'un sistema jeràrquic que fomenta les desigualtats. Els Brahamans formen part de la casta més alta, tradicionalment és la casta dels sacerdots i assessors del rei, només ells podien cantar els himnes vàdics. Els paries o intocables són l'eslavó més baix, fora fins i tot dels sistema de castes, els encarregats de buidar latrines i d'altre treballs considerats com a marginals. Per aquest motiu, Lanza del Vasto comenta el fet que, a l'*ashram* creat per Gandhi, tothom era igual en drets i deures i la convivència fomentava la igualtat social.

¹²⁹⁰ LANZA DEL VASTO, G. (1961b). *Pelegrinatge als orígens*. Barcelona: Miquel Arimany S. A., pàg. 136-137.

¹²⁹¹ Es tracta de l'escola Gurukul a Hardwar, al districte de Uttarakhand (al nord de la Índia, a la zona de l'Himàlaia) Considerada per l'hinduisme una de les ciutats santes de la Índia.

¹²⁹² LANZA DEL VASTO, G. (1961b). *Pelegrinatge als orígens*. Barcelona: Miquel Arimany S. A., pàg. 221.

¹²⁹³ Paraules de Lanza del Vasto a l'entrevista que realitzà el periodista Joaquín Soler Serrano a G. G. Lanza del Vasto al programa *A fondo* emès a rtve a l'any 1979-

*d'Estat*¹²⁹⁴. Un missatge que veritablement mostra l'amor al proïsme com a fonament de la seva filosofia de vida. Tot d'una intentà obrir la seva ment per comprendre les possibilitats de l'home per a la convivència pacífica, però al llarg de la temporada que acompanyà al Mahatma, no estava del tot segur de poder complir amb la missió que s'havia proposat. Finalment, Gandhi li digué: "és bo que te'n vagis, que trobis lluny de mi la prova que cerques. Tu mateix veuràs si la no-violència és prou forta dintre teu per a imposar-se per ella sola a tots els qui et voltin. Una cosa tèbia perd la seva calor en tocar altra cosa; una cosa ardent encén tot allò que toca. Ja m'escriuràs"¹²⁹⁵. La noviolència ha de ser una idea suficientment forta en un mateix per poder-la dur a terme d'una manera continuada.

D'aquesta manera, Lanza va decidir marxar a l'Himàlaia a reflexionar i dirigir tot allò que havia après, encara que l'acomiadament no va ser fàcil per ell: "Li he tocat els peus sense dir res i me n'he anat corrent, el cor inflat de llàgrimes sense girar-me"¹²⁹⁶. Sabia que ara li esperava un camí solitari, ple de dubtes que hauria de resoldre per sí sol. Es tractava d'un camí pedregós que perseguia la no-violència, on trobaria fracassos, decepcions, incomprensions, indiferència, però també satisfaccions, i aquestes, pesarien més que tota la resta.

Del seu mestre, havia après, amés dels principis bàsics d'una filosofia no-violenta, què era allò que el feia especial: "Gandhi no és cap de l'Estat; no ocupa cap lloc en el govern; no és cap de partit; s'ha separat oficialment del Congrés; no l'ha elegit ningú; no s'imposa per la força a ningú; no es recolza damunt un exèrcit ni damunt una policia ni damunt uns agents secrets; no fa res per atreure la popularitat; no posseeix ni un camp, ni un cèntim viu per damunt una terra manllevada, no té telèfon, ni ràdio, ni automòbil, ni màquina d'escriure, ni secretaris ni criats; podeu venir de l'altre extrem de la plana i entrar de cop a la seva cambra sense ni tan sols trobar una porta (...) ningú no pot sorprendre el seu secret, que és haver ofert la seva persona a la veritat;

¹²⁹⁴ LANZA DEL VASTO, G. (1961b). *Pelegrinatge als orígens*. Barcelona: Miquel Arimany S. A., pàg. 207.

¹²⁹⁵ LANZA DEL VASTO, G. (1961b). *Pelegrinatge als orígens*. Barcelona: Miquel Arimany S. A., pàg. 375.

¹²⁹⁶ *Ibidem*, pàg. 376.

ningú no pot arrabassa-li el seu poder, que és emetre consells que colpeixen i convencen tothom de cop, com la mateixa evidència”¹²⁹⁷.

Una vegada a l'Himàlaia, convivint amb els monjos del Tibet, s'adona que havia de tronar a Occident i fer alguna cosa per intentar frenar la violència que cada vegada pareixia que cobrava més força: “entre les ventades sent una veu: *què fas aquí? Torna i funda!*”¹²⁹⁸. L'any 1939 tornà a Itàlia on romandrà poc temps, ja que aquest mateix any viatjarà a França i després a Suïssa on treballarà de professor durant un any. Durant la seva estància a Orient, va prendre notes per després reflectir-les a través de diferents llibres. El més representatiu és: *Pelegrinatge als orígens*¹²⁹⁹, on recull les vivències d'aquest viatge i el missatge gandhià com si d'un diari es tractés, ja que es fonamenta en les cartes que escrivia a la seva mare i al seu amic, Luc Dietrich¹³⁰⁰.

Alguna vegada va dir, que era el llibre amb el que més èxit va tenir, i vertaderament, l'acolliment per part del públic i de la crítica, va ser extraordinària. Però, un any abans que es publicés aquesta obra, a l'any 1942, Lanza va publicar una altra obra curta, aquesta vegada torna a provar amb la poesia: *Le Chiffre des choses*, traduïda al castellà amb el títol de *La cifra de las cosas*, i on parla d'una gran diversitat de temes: el futur, l'amor, els conflictes,... i, clar està, també de religió: “Tu, Déu nuu, que amor en la creu claves; Fes que estimem l'atzar de ser homes”¹³⁰¹. Declara aquí la dificultat d'acceptar el que un mateix és i també allò que són els altres. A aquest llibre de poemes, el seguí un altre del mateix gènere però amb menys èxit: *Choix* (elecció) escrit a l'any 1944 però que no va ser traduït a cap llengua de l'Estat espanyol; i un altre de teatre, publicat aquest mateix any i anomenat *La Marche des rois* (la marxa dels reis).

Si tornam a les experiències viscudes al seu llarg viatge per Orient, cal dir que, a més de enregistrar dades, sensacions i fets que després va plasmar

¹²⁹⁷ Ibídem, pàg. 335.

¹²⁹⁸ LORENTE, R. (agost 1986). article: Lanza del Vasto. Publicat a la Revista *Álbum Letras-Artes* al número 4, pàg. 87.

¹²⁹⁹ Publicat a França al 1943 per l'editorial Denoël amb el títol original: *Le Pèlerinage aux sources* (Peregrinación a las fuentes), és a dir, a l'essència d'un mateix. Posteriorment es va publicar per altres editorials. Es va publicar a diferents llengües, entre elles, castellà i català.

¹³⁰⁰ Amb qui va escriure un dels seus llibres: *Dialogue de l'amitié* (Diàleg de l'amistat), publicat l'any 1942; i al qual dedicà també un altre llibre: *Histoire d'une amitié* (Història d'una amistat), amb prefaci i anotacions de Jean-Daniel Jolly Monge. Publicat a l'any 1951.

¹³⁰¹ LANZA DEL VASTO, G. (1948). *La cifra de las cosas*. San Sebastián: Norte, pàg. 39.

al llibre comentat abans, *Pelegrinatge als orígens*, Lanza també ens va deixar una altra obra referint-se a aquestes experiències, es tracta d'un llibre de reflexions escrit pels camins entre Roma i Bari, i reprès i acabat entre la jungla i els glacials, al Himàlaia¹³⁰², un llibre titulat *Principes et préceptes du retour à l'évidence*, i publicat a França l'any 1945, i a Argentina, alguns anys més tard, amb el nom de "*Principios y preceptos del retorno a la evidencia*". En ell, l'autor es centra en predicar algunes pautes per dur a terme una vida senzilla i austera, bàsic per desenvolupar coherentment la no-violència, i per dur a terme el dejuni. Una de les pautes que considerarem interessant per posar en pràctica aquest tipus de vida coherent amb la filosofia de la no-violència, serà la següent: "no protestis contra allò que desaproves, prescindeix d'allò"¹³⁰³. No podem criticar allò que vèiem que provoca la injustícia, i seguir participant de les mateixes formes del sistema que fan que això ocorri. Si hom comprèn, per exemple, que algunes grans multinacionals afavoreixen l'empobriment d'altres països, i, efectivament ho desaprova, no participarà del consum dels productes distribuïts per aquesta. A més, si hom està d'acord en el consumisme salvatge que s'està desenvolupant en la nostra societat, haurà d'aturar-se a analitzar, quin és, vertaderament, el consum indispensable: "reduïx els teus desitjos a les teves necessitats, la teva ambició a la superació de tu mateix i el teu orgull a la consideració de la dignitat de la teva essència"¹³⁰⁴. Seran els primers consells per començar a dur a terme una convivència no violenta.

Si observam les dates de publicació d'aquests darrers llibres, i recordam que Lanza va tornar del seu viatge l'any 1939, ens adonarem que hi ha un marge significatiu entre l'escriptura d'aquest i el seu llançament al públic; això va ser degut a la II Guerra Mundial, que va tenir lloc des de l'any 1939 fins al 1945, i de la qual ja hem parlat anteriorment. Al trobar-se en aquesta situació bèl·lica, Lanza decideix allistar-se per donar la seva ajuda com a camiller. Quan la guerra està finalitzant, Lanza té ben clars quins han de ser els seus

¹³⁰² Lanza apuntà el següent quan donà punt i final al llibre: "acabat a aquesta nit de Nadal en 1937". Extret de LANZA DEL VASTO, G. (1958). *Principios y preceptos del retorno a la evidencia*. Buenos Aires: Sur, pàg. 108.

¹³⁰³ LANZA DEL VASTO, G. (1958). *Principios y preceptos del retorno a la evidencia*. Buenos Aires: (Sur, pàg. 18.

¹³⁰⁴ *Ibidem*, pàg. 62.

objectius: “el món només pot triar ara entre seguir les vies de Gandhi o marxar cap a la destrucció total”¹³⁰⁵.

Durant els anys de la guerra, Lanza segueix essent una persona activa, a part d'intentar ajudar a la cura dels ferits, segueix escrivint, viatja i coneix persones que seran importants en el seu futur,... entre elles, Simone Gebelin, la seva futura esposa, anomenada més endavant per ell mateix, *Chanterelle*¹³⁰⁶, degut al seu gust per cantar i a la seva veu, i a la que conegué l'any 1941 a Allauch¹³⁰⁷. Exercirà com a professor, com ja hem dit, a Suïssa, però també a França, concretament a la ciutat de Toulon, on no romandrà massa temps, ja que prest es mudarà a Marsella i als seus voltants i es quedarà allà fins l'any 1943, que serà quan ubiqui la seva residència a Paris. Durant aquests anys, Lanza no oblida els seus objectius i la missió encomanada per Gandhi; poc a poc, a part d'escriure nombroses obres on reflecteix la filosofia de la no-violència, va predicant a aquells que el volen sentir, allò que té a veure amb la pau i el cristianisme, aspecte que farà que amb el temps, se'l conegui també com el *apòstol de la no-violència*.

De tota manera, també sent la necessitat de posar en marxa algun projecte que el permeti viure així com ell predica, en comunitat, de manera senzilla i coherent amb les seves idees. Així que l'any 1944 es comencen a formar a Paris els primers grups d'amics de la no-violència, seguidors de Lanza del Vasto i dels seus comentaris de l'Evangelí. Podríem dir que neix l'*Arca*¹³⁰⁸, moviment fonamentat en la no-violència i del que parlarem al capítol 4. Però a més, aquest mateix any, Lanza rep una notícia del tot desconsolant, mor el seu gran amic Luc Dietrich a l'edat de trenta-un anys.

Al 1946 col·labora amb Benito Merlino en la composició de *La Baronne de Carins* (la Baronessa de Carins) on reflecteix mitjançant cants i poemes, històries populars d'Itàlia, sobretot de Sicília, algunes d'elles relacionades amb la noblesa¹³⁰⁹. Es publicà en dues llengües: francès i italià.

¹³⁰⁵ MARISTANY, C. (2002). *Contra la desmemoria*. Madrid: Huerga y Fierro, pàg. 81.

¹³⁰⁶ En francès, *chant*, significa *cant* en català.

¹³⁰⁷ Comunitat francesa al districte de Marsella (Marseille).

¹³⁰⁸ Comunitats de les que parlarem amb més deteniment al capítol 4. Abans de rebre aquest nom, havia proposat el nom de “ordre patriarcal dels gandhians” per anomenar a grup d'amics amb es que reflexionava sobre la no-violència. Informació extreta de: LORENTE, R. (agost 1986) article: Lanza del Vasto. Publicat a la Revista *Àlbum Letras-Artes* al número 4, pàg. 87.

¹³⁰⁹ Informació extreta de: LANZA DEL VASTO, G. (1956). *La baronne de Carins*. Paris: Du Seuil.

El veritable establiment de l'Arca, fou l'any 1948, mateix any que contreu matrimoni amb Simone (Chanterelle) i que la mort visita al Mahatma. En aquest any es funda la primera *Comunitat de l'Arca*¹³¹⁰ a Tournier, en la que es provoca un tipus de vida senzill, en comunitat, que conjugui també la no-violència, l'espiritualitat i els treballs manuals. En relació a tot això, Lanza ho explica de la següent manera: "Celebrarem les nostres núpcies a la capella gòtica de Créc-en-Brie el dia de Sant Joan de 1948 (...) Aquell mateix estiu, ens vàrem establir a Tournier amb Bertin i Marion, els quatre nins i un solter. L'Arca estava fundada"¹³¹¹ .

Intentarà que es sembli als *ashrams* que Gandhi fundà, encara que més propers al cristianisme. Allà viurà juntament amb la seva esposa fins que torna a sentir la cridada de la Índia. Mentre tant, i abans de partir, també es dedicarà a donar conferències sobre la no-violència per França i escriurà, a l'any 1951, *La Passion*, obra de teatre on vol mostrar les temptacions terrenals a través de Jesucrist, i donar a la vegada un missatge d'amor:

Jugar, ballar, riure junts, no hi ha res com escoltar!

La ronda de bon humor i triomfant en sí mateix, el meu, s'estendrà
per als fins dels segles!¹³¹²

La primera comunitat fracassà al cap de poc temps d'haver-la establert, exactament, al 1953: "Vàrem romandre quatre anys a Tournier, allà vaig patir les proves d'aprenent de patriarca (...) La nostra errada va ser incorporar a qualsevol que es presentàs i pensar que, gràcies a la no-violència seríem capaços de convertir-los i corregir-los (...) Va haver querelles, enormes problemes insolubles,(...) ens vàrem veure forçats a dissoldre la comunitat (...) Em vaig passar un any formant grups d'amics (de l'arca) a les ciutats principals i vaig començar a redactar, per a ús dels grups, un bolletí mensual: *Les notícies*

¹³¹⁰ Parlarem detingudament d'aquestes comunitats al capítol 4.

¹³¹¹ LANZA DEL VASTO, G. (1988). *El Arca tenía por vela una viña*. Salamanca: Sígueme, pàg. 61.

¹³¹² LANZA DEL VASTO, G. (1951). *La passion. Mystère de Pâques*. Paris: Grasset. Acte primer, pàg. 22.

de l'Arca (...) Alguns fidels ens seguiren i ens establirem set persones a Tourette-sur-Loup”¹³¹³.

Provisionalment, la Comunitat es crearà novament a Bollène l'any 1954: “Varem demanar a la família de Chantellere que ens cedís, a títol provisional, la seva casa al camp, la Chesnaie de Senos, a prop de Bollène (...) Allà vàrem romandre més de deu anys”¹³¹⁴. Però aquesta comunitat, finalment es traslladarà a la comunitat de Borie-Noble a Herault a l'any 1963, tenint més èxit amb aquesta, ja que per una banda, havien pogut aprendre de l'experiència. Però abans d'això, Lanza reprendrà el seu segon viatge a la Índia, aquesta vegada a la recerca de l'hereu espiritual de Gandhi, Vinoba Bhave, qui inspirarà un llibre important a la seva bibliografia: *Vinoba , ou le nouveau pèlerinage*, traduït en castellà com a *Vinoba o la nueva peregrinación*. Publicat a França a l'any 1954 i a Argentina al 1957.

Encara que Vinoba va dur a terme una activitat no-violenta importantíssima a la Índia¹³¹⁵, a Occident pràcticament ha estat sempre ignorat; però Lanza del Vasto el presenta i l'admira com a deixeble fonamental de Gandhi. *Shantidas* partí novament a Orient l'any 1953, i gràcies a Vinoba, reforçà aquell foc que encara no havia brollat del tot per practicar la no-violència: “la mandra, la por i la ignorància expliquen enterament el que som (...) Som esclaus”¹³¹⁶. Llavors, la única sortida és l'acció, és a dir, l'acció no-violenta, per aconseguir l'alliberament, per poder sentir que som coherents i que coneixem la realitat que ens envolta i podem fer alguna cosa per canviar-la.

Tornarà amb més força per enfrontar-se amb les diverses formes de violència que assotaven el món. Ningú no té dret sobre un altre, no té dret a sotmetre'l: “que cadascú es basti a sí mateix, que cadascú pensi sobretot a ell i als seus: vet aquí la caritat ben ordenada. Amb tal que sàpiga acontentar-se amb allò que sap produir. Aquest és el principi de *Swadéshi*: Dependència de

¹³¹³ LANZA DEL VASTO, G. (1988). *El Arca tenía por vela una viña*. Salamanca: Sígueme, pàg. 62-63.

¹³¹⁴ *Ibidem*, pàg. 63.

¹³¹⁵ Lanza del Vasto l'acompanyà durant la seva estança, per reclamar als pobles la justícia que es devia als pobres i el repartiment de la terra. Informació extreta de: LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Pròleg (Joan Masramon)

¹³¹⁶ LANZA DEL VASTO, G. (1957). *Vinoba o la nueva peregrinación*. Buenos Aires: Sur, pàg. 13.

sí, és el nucli i la penyora de la independència”¹³¹⁷. Aquests seran posteriorment alguns dels fonaments de la Comunitat de l’Arca. I continua: “que els corredors (bolsa), els especuladors, els polítics nacionals i estrangers no tinguin manera d’influir damunt els productes dels quals depèn la vida del poble. No convé gens que uns juguin a pilota amb el fruit del treball dels altres”¹³¹⁸. Doncs bé, aquí començarà la defensa dels drets dels més febles, la defensa de la igualtat i de l’amor en front de tot tipus de violència.

A la seva tornada, a partir de l’any 1954, recorrerà gran part d’Europa, incloent Espanya, per parlar d’aquest nou model de vida. Amb el temps, els diaris dedicaren alguna pàgina a proclamar la seva estada i les seves paraules: “El deixeble de Gandhi i apòstol de la no-violència va estar a Mallorca. Lanza del Vasto diu: *l’home no pot seguir així (...)* Amb l’esclavitud i l’explotació del proïsme sempre haurà disturbis”¹³¹⁹. Pel demés cal dir que la seva casa romandrà durant onze anys a la Comunitat de la Bollène, a prop de Lodève, que arribarà a tenir uns 150 membres.

Al mes de març i abril de 1957 comença una de les accions no-violentes amb més repercussió del nostre autor: la crida a la consciència dels francesos i el dejuni de vint dies, encara que un any abans, ja havia fet un dejuni amb el seu company Danilo Dolci¹³²⁰ per oposar-se al servei militar, encara que aquest darrer serà més llarg. En Lanza del Vasto ens explica: “va ser a partir de març de 1957, per tant, al novè any de vida en comú, quan ens llançàvem a l’acció cívica no-violenta”¹³²¹. Es tracta d’una crida a la cessió de la violència i les tortures dels militars francesos a Algèria (durant l’anomenada *guerra d’Algèria* de la que parlarem més endavant). Es fa arribar també aquesta crida als caps religiosos de l’Islam i als caps del “Front d’alliberament Nacional” d’Algèria. Així, les repercussions varen ser la difusió per diversos mitjans, protestes d’estudiants i d’altres col·lectius, i la demanda oberta de la dimissió del ministre de defensa.

¹³¹⁷ LANZA DEL VASTO, G. (1961b). *Pelegrinatge als orígens*. Barcelona: Miquel Arimany S. A., pàg. 138.

¹³¹⁸ *Ibidem*, pàg. 139.

¹³¹⁹ Entrevista de Joana M. Roque al “Diario de Mallorca” 14 de Gener de 1978.

¹³²⁰ Va ser un activista de la no-violència. Famoses són les seves protestes contra la pobresa i la marginació; així com a la denúncia de la màfia italiana a Sicília, lloc on residia.

¹³²¹ LANZA DEL VASTO, G. (1988). *El Arca tenía por vela una viña*. Salamanca: Sígueme, pàg. 64.

Més endavant, al 1958, començarà una altre lluita, aquesta vegada contra la bomba atòmica. S'organitzen en campaments en Sénos (França), davant de la fàbrica de Marcoule, on es produïa plutoni per a la preparació de la bomba atòmica francesa, i converteixen en una campanya aquesta proposta. Lanza proposa introduir-se en la fàbrica per sol·licitar el diàleg i el cessament de la fabricació: “Pensau que volem la bomba? diuen qui les fabrica. No basta amb no voler-la. S’ha de no voler fer-la. S’ha de voler no aprofitar-se de totes les coses que fan que la bomba existeixi”¹³²².

Diferents grups d'activistes no-violents entraren i ocuparen la fàbrica fins que diverses brigades la desallotjaren. Llavors es va decidir difondre la informació als veïnats i, de passada, el missatge de la no-violència. Com a conseqüència, el Departament de Gard¹³²³, prohibí les manifestacions i les reunions de l'Arca. Per aquest motiu, diferents grups varen dejunar a prop del Palau de les Nacions a Ginebra, així com a les rodalies de la fàbrica. Finalment es va acordar que s'aturaria la fabricació durant un any, i, encara que això no va ocorre exactament així, al menys la població es va fer ressò de la notícia i, majoritàriament es varen posicionar al costat de la no-violència.

Al mateix temps, a altres parts del món, la població també es mobilitzava contra les bombes l'armament atòmic, com per exemple als Estats Units, Suïssa, Alemanya, Anglaterra (on es preparava la bomba H, o bomba d'hidrogen, una bomba atòmica nuclear),... Lanza explica l'origen d'aquesta barbaritat de la següent manera: “cadascú pensa protegir-se fent-se amenaçador, i, quant més amenaça, més es veu amenaçat. És un cercle viciós”¹³²⁴, i completament il·lògic dins un pensament no-violent, ja que si no hi ha atac, de què s'ha de defensar el país?

L'any 1959 comencen les expedicions a Larzac, un camp de concentració¹³²⁵ on es duïen a terme tortures i vexacions. Set dels membres de la comunitat de l'Arca es presentaran allà per *reclamar el seu internament*, amb el títol de “sospitosos”. Però necessitaven una ordre del Ministeri, així que ho

¹³²²LANZA DEL VASTO, G. (1981b). *La aventura de la No-Violencia*. Salamanca: Sígueme, pàg. 98

¹³²³ Regió al sud de França.

¹³²⁴LANZA DEL VASTO, G. (1981b). *La aventura de la No-Violencia*. Salamanca: Sígueme, pàg. 104.

¹³²⁵ Hi havia quatre camps de concentració, o campaments militars a França, principalment ocupats per argelins.

sol·liciten fent arribar, a més, les seves crítiques sobre la situació. L'any següent, 30 voluntaris instal·len un campament al poble de Grézieux, a prop de la zona de Larzac¹³²⁶. El 10 d'abril, a la plaça de Pont- d'Ain, uns 200 manifestants sortiren en silenci per unir-se a la protesta. La policia va intervenir, portant-se als manifestants 6 Km. més lluny; però més tard es varen reprendre. Com a conseqüència, 30 voluntaris de l'Arca, varen ser copejats i abandonats en mig del camp. Però no es rendiren i tornaren a reprendre les mobilitzacions, aquesta vegada a Paris. Durant 2 mesos insistiren malgrat rebessin cops i tancaments, però no aconseguiren l'internament, encara que el poble francès s'havia fet amb informació que abans no tenia a l'abast.

Les protestes a Larzac es seguiran fent al llarg dels anys, fins que al 1981, el president de la República Francesa, François Mitterrand, decideix abandonar el projecte. Lanza dedica tota una dècada a lluitar pels drets dels camperols de Larzac, que havien estat expulsats de les terres de les quals vivien. Finalment, Shantidas “aconsegueix un compromís comú, amb el famós *jurament dels 103* camperols de no marxar-se d'allà, ni vendre les seves terres a l'exèrcit (...) Durant deu anys duran a terme accions de no-cooperació¹³²⁷ i de desobediència civil”¹³²⁸. Però l'any que començaren les protestes, Lanza també dedicava part del seu temps a donar conferències per divulgar la no-violència i temps per escriure. Escriví un dels llibres on més es reflecteixen els mals que envolten el nostre món: *Les Quatre Fléaux*, traduït al castellà com *Las cuatro plagas*; plagues, que segons l'autor, “són aquelles que assoten les ciutats humanes des del començament del temps”¹³²⁹: Missèria, Servitud, Guerra i Sedició. I un any després escriurà *Pacification en Algérie, ou Mensonge et violence* (Pacificació a Algèria, o, la mentida i la violència), editat de manera clandestina a França, ja que es tracta de una ferotge crítica a la gestió de conflicte amb Algèria.

Escriví també, l'any 1962, *Approches de la vie intérieure*, traduïda al català com “*Vida interior i no-violència*”. Llibre de caire filosòfic que redactà amb la intenció de fer reflexionar al lector: “conservam l'esperança que fins el

¹³²⁶ Aquest camp de concentració citat anteriorment, estava ubicat a l'altiplà de Larzac, al est del país i que pertany al Macís Central francès.

¹³²⁷ Veure capítol 2.

¹³²⁸ MORALES J. J. (2008). *Lanza del Vasto*. Salamanca: Sinergia, pàg. 73.

¹³²⁹ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 11.

lector menys preparat, hi trobarà quelcom veritable, de bo, de fort, i que es desvetllarà en el desig de saber més i, sobretot, de passar a la pràctica: estimar millor, servir millor la veritat, la justícia i la pau”¹³³⁰. Lanza ja era tot un “home d’acció”, ja no bastava amb predicar la filosofia de la no-violència, sinó que també havia de practicar-la i encaminar les lluites per aconseguir objectius que assegurassin la igualtat, la llibertat, o la justícia: “el cop d’estat militar xilè”¹³³¹, posava en dubte la possible viabilitat de la no-violència en les lluites d’alliberament. Què es podia fer davant un exèrcit que disposava de la força? (...) era vàlida la no-violència per casos com la dictadura espanyola i ara la de Pinochet? (...) En tot cas, els homes no podem quedar-nos de mans aplegades”¹³³². I així ho feia ell i aquells que el seguien, que cada vegada eren més i per més llocs a món; d’aquesta manera es començaren a fundar Comunitats de l’Arca per diversos territoris¹³³³, per exemple a Espanya: “Lanza del Vasto estava enamorat d’Espanya. Volia fundar Arca a Espanya i a Llatinoamèrica. Era una cosa que es notava que desitjava de debò”¹³³⁴. I finalment, així va ocórrer. A Espanya va estar lligat a diverses accions no-violentes donant suport i solidaritzant-se amb elles, el millor exemple és el suport que donà, juntament amb altres membres de l’Arca, a Pepe Beunza¹³³⁵. L’autor Juan José Morales així ens ho explica: “Tot començà en un dels campaments que organitzàvem cada any en el mont de Catalunya. Va sorgir un barbut, de veu tornadora (...): Pepe Beunza. Durant el foc d’un campament ens va contar el seu projecte d’entregar-se als cops de la llei amb el fi d’obtenir, com nosaltres a França, un estatut pels objectors espanyols¹³³⁶ (...) Quan va

¹³³⁰ LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l’Abadia de Montserrat, pàg. 10.

¹³³¹ Cop d’Estat dut a terme dia 11 de setembre de l’any 1973 per les forces armades encapçalades per Augusto Pinochet que rebien suport de Estats Units d’Amèrica, i on assassinaren a president socialista Salvador Allende.

¹³³² MORALES J. J. (2008). *Lanza del Vasto*. Salamanca: Sinergia, pàg. 49-50.

¹³³³ Veure capítol 4.

¹³³⁴ MORALES J. J. (2008). *Lanza del Vasto*. Salamanca: Sinergia, pàg. 51.

¹³³⁵ Nascut a Jaén l’any 1947, és considerat el primer objector de consciència al servei militar a Espanya, reivindicant així un canvi social. Va ser acusat de desobediència i empresonat al voltant de dos anys. Aquí començaran les seves campanyes antimilitaristes noviolentes. L’any 1963 es posà en contacte amb Lanza del Vasto i la Comunitat de l’Arca, amb qui mantindrà contacte i amb qui es donarà un suport mutu.

¹³³⁶ Recordem que en aquella època, el servei militar era obligatori per a tots els homes (amb algunes excepcions puntuals).

ser empresonat, la marxa a les presons va sortir de Ginebra i es va dirigir a la frontera dels Pirineus. La coordinava el nostre amic Gonzalo Arias¹³³⁷ (...)”¹³³⁸.

Això a succeir l’any 1971, el que ens vol dir, que Lanza del Vasto, havia deixat ja hereus a alguns activistes que també proposaven iniciatives lligades a l’acció no-violenta. Per exemple, un dels seus deixebles més reconeguts, Joseph Pyronnet (Jo Pyronnet), qui va estar molt implicat des de l’any 1960 a la lluita per la objecció de consciència i el servei civil i al qui varen processar sota l’acusació de “incitació a militars a la desobediència en la seva carta”¹³³⁹, carta on, segons les seves paraules, hi havia “una crida a la consciència” i aconsellava als reclutes el següent: “si les autoritats vos neguen el servei civil, esteu disposats a anar presó abans que dur armes”¹³⁴⁰. Diferents personalitats varen declarar al seu favor com és el cas, per exemple, del pastor André Trocné: “si són culpables de reclamar el dret de no matar i un servei civil en lloc de un servei militar, nosaltres ho som també”¹³⁴¹.

Però tornant a la seva vida, no podem oblidar-nos d’una de les accions amb més ressò, com va ser el “gran dejuni de Roma”¹³⁴². A l’any 1963, el papa Joan XXIII estava a punt de concloure el Concili Vaticà II, i per aquest motiu, Lanza del Vasto partirà a Roma, des d’on escriurà una carta al pontífex on li anunciava que es disposava a iniciar “un dejuni privat de quaranta dies a un monestir trapenc”¹³⁴³ demanant a l’església catòlica, la condemna de les armes i de la guerra. La carta no va obtenir resposta i Chanterelle es presentà davant el secretari qui assegurà que la resposta s’acabava de donar en alguns passatges de l’encíclica del papa Juan XXIII: “Pacem in Terris”, com per exemple quan diu: “la justícia, la recta raó i el sentit de la dignitat humana exigeixen urgentment que cesi ja la carrera d’armaments (...) es requereix que es reconegui que la verdadera i ferma pau entre les nacions no pugui assentar-se sobre la paritat de les forces militars, sinó únicament sobre la confiança

¹³³⁷ Nascut a l’any 1926, va morir al 2008. Escriptor de nombrosos llibres sobre la no-violència. Va ser un dels pioners de l’acció no-violenta a Espanya, seguint les ensenyances d’un dels més importants deixebles de Lanza del Vasto: Joseph Pyronnet, del qual parlarem més endavant.

¹³³⁸ LANZA DEL VASTO, G. (1988). *El Arca tenía por vela una viña*. Salamanca: Sígueme, pàg. 70.

¹³³⁹ LANZA DEL VASTO, G. (1981b). *La aventura de la No-Violencia*. Salamanca: Sígueme, pàg. 153.

¹³⁴⁰ *Ibidem*, pàg. 153.

¹³⁴¹ *Ibidem*, pàg. 158.

¹³⁴² Explicat també al capítol 2.

¹³⁴³ MORALES J. J. (2008). *Lanza del Vasto*. Salamanca: Sinergia, pàg. 70.

recíproca”¹³⁴⁴. Però això no acabava de satisfer les demandes de Lanza i la Comunitat de l’Arca.

Aquest mateix any, mor Joan XXIII i serà substituït pel papa Pablo VI; així que l’any 1965, quan el concili ja està per concloure, la Comunitat de l’Arca organitza un dejuni internacional en el que participen 19 dones de diferents parts del món, amb la finalitat que el Concili reflecteixi d’alguna manera alguns aspectes que encara inquietaven a Lanza del Vasto després d’haver consultat l’encíclica “Pacem in Terris”, El grup reivindicatiu, trobà que a aquesta encíclica: “no apareixia la frase *no-violència* i no considerava les armes nuclears com a il·legítimes”¹³⁴⁵. A més demanaven que aquest concili, donàs solucions evangèliques lligades a la no-violència. En aquells moments, el bisbe Monsenyor Boillon visita l’Arca per comprendre el dejuni de Lanza i la lluita no-violenta, Lanza li diu: “Si vostè vol comprendre, Monsenyor, llegeixi aquest llibre: *la revolució no violenta*”¹³⁴⁶.

Es tractava d’un llibre de Martin Luter King jr. on s’explicava, de manera molt clara, el sentit de la no-violència. En realitat, el títol original és: *Why We Can't Wait*, però es traduí al francès com: *La Révolution non violente*. Finalment, després de insistir incansablement, es conclou el Concili i al Capítol V de la Constitució Pastoral es confirma l’existència del terme *no-violència* i es troba un fragment on l’alaba el valor d’aquells que posen resistència a les autoritats que ordenen accions violentes. A més, es troba una condemna ferma cap a la guerra (considerant-la il·legítima) i l’armament; i finalment es convida als governants a prendre disposicions jurídiques humanes respecte als objectors de consciència. Tot un èxit després de tanta lluita.

En aquests moments, Lanza del Vasto tenia ja 64 anys i seguia incansable recorrent el món, moltes vegades amb Chanterelle, fundant noves comunitats i sobre tot, donant conferències sobre la no-violència, sempre demostrant amb el seu exemple, la possibilitat de coherència entre les idees i els fets; així ho explica l’autor Juan José Morales: “crec que de les moltes qualitats que tenia aquest home, la seva coherència era probablement el més

¹³⁴⁴ LANZA DEL VASTO, G. (1981). *La aventura de la No-Violencia*. Salamanca: Sígueme, pàg. 176-177.

¹³⁴⁵ *Ibidem*, pàg. 185.

¹³⁴⁶ *Ibidem*, pàg. 191.

destacable (...) Em sembla que havia trobat cert equilibri entre el discurs intel·lectual (la paraula) i la seva manifestació pràctica (les obres)¹³⁴⁷. Físicament feia temps que pareixia que el seu aspecte no variava: “té el cap suggestiu i noble del patriarca, alt i amb presència poderosa, la mirada blava; cabells grisos i barba platejada. Les seves mans són nuoses, expressives, alegres; la veu cantant amb entonació italiana que denuncia el seu origen”¹³⁴⁸. No obstant això, continuava actiu.

L'any 1965 escriurà la obra de teatre *Noé*, traduïda al castellà com *la locura de Noé*. Per a Lanza, l'Arca de Noé simbolitza aproximadament “els darrers refugis en mig d'un món hostil en vies de destrucció”¹³⁴⁹. Noé serà aquell que s'atreveix a desafiar a la violència d'aquest món. Una anys més tard, al 1968, publicarà el llibre *La Montée des âmes vivantes*, traduït al castellà com a *La subida de las almas vivas*, en el que parla sobre tot de la força de l'amor i com, gràcies a aquest, podríem aconseguir un món no-violent. Conjuga doncs, la seva vida amb la convivència en comunitat, les accions no-violentes o el suport a algunes d'elles, i els viatges: Uruguai, Senegal, Argentina, Perú, Colòmbia, Canadà, Estats Units, Marroc, Espanya,... i també, la Índia.

Des de l'any 1969 a 1978 escriu diversos llibres però li publicaran quatre d'aquests: *L'Homme libre et les ânes sauvages* (l'home lliure i les aus salvatges), publicat a l'any 1969; *La Trinité spirituelle* (la Trinitat Espiritual) publicat a l'any 1971, que serà un dels seus llibres més místics i filosòfics; *Technique de la non-violence* (tècnica de la no-violència), publicat l'any 1971 i on recull les pautes i estratègies tractades a altres obres seves; i *L'Arche avait pour voile une vigne*, publicat a l'any 1978 i traduït al castellà com “El Arca tenia por vela una viña”, aquest darrer amb més repercussió que els altres tres, on recull el naixement, la filosofia, el procés, i el tipus de vida que es genera a les Comunitats de l'Arca. Com hem comentat a la Introducció, Lanza del Vasto no profunditza de manera especial en el tema de l'Educació, però certament, a aquesta darrera obra, serà on més referències pedagògiques o didàctiques trobarem, acompanyades, algunes d'elles, de reflexions que analitzen causes i

¹³⁴⁷ MORALES J. J. (2008). *Lanza del Vasto*. Salamanca: Sinergia, pàg. 52-53.

¹³⁴⁸ *Peruanidad* Revista Cultural (julio – agosto 1963), pàg. 24.

¹³⁴⁹ LORENTE, R. (agost 1986). Article: Lanza del Vasto. Publicat a la Revista *Álbum Letras-Artes* al número 4, pàg. 87.

efectes dels seus plantejaments educatius, i que podrem llegir al darrer capítol d'aquesta investigació.

Al llarg de la seva vida, a mesura que van passant els anys, l'apòstol de la no-violència tindrà més seguidors que el volen conèixer. J. J. Morales parla així d'ell: "el seu silenci, deixa espai a la paraula de l'altre, et permet parlar, i crea una sensació d'amistat i fraternitat"¹³⁵⁰. Però aquest autor no és l'únic que té bones paraules dedicades a Lanza. Miquel Bota Totxo, dedica un poema al servidor de la pau que diu així:

“Primerament de tot, home de Pau.
Prediques la concordança entre races.
Poeta i escultor, cantes, recites
els poemes de l'ànim i la pedra.
L'home té la mesura del qui ell fa.
Així ho has proclamat, i què trobares?
La veritat just al costat de Gandhi
I a la Comunitat que tu creares,
(...)”¹³⁵¹

Pareix doncs, que va aprendre bé la lliçó del seu gran mestre i que va continuà aprenent de cada experiència que vivia i de cada persona que coneixia.

L'any 1975, una notícia tremendament trista copejarà el cor de Lanza del Vasto, la seva dona deixava aquest món. L'únic consol era continuar amb la seva lluita i els seus viatges. Aquests viatges que cada vegada són més freqüents a Espanya, on donarà conferències, fundarà Comunitats, concedirà entrevistes bé a diaris, bé a periodistes televisius,... I, encara que paregui mentida, ho farà des d'una vida molt senzilla, seguint els seus principis: “sigues suficient per a tu mateix”¹³⁵².

A l'any 1980 arriba amb el seu missatge fins al Japó i Austràlia, d'on torna ja notablement cansat. Durant el darrer any, viu entre Itàlia, França i

¹³⁵⁰ MORALES J. J. (2008). *Lanza del Vasto*. Salamanca: Sinergia, pàg. 52.

¹³⁵¹ BOTA, M. (1975). *Lanza del Vasto*. Pollença (Mallorca): *Quaderns literaris Ponent*. II Etapa n. 2

¹³⁵² LANZA DEL VASTO, G. (1991). *Éloge de la vie simple*. Mònaco: Rocher, pàg. 185.

Espanya, i justament serà en aquest darrer país, on desapareixerà la seva vida, encara que la seva filosofia i la seva obra continuaran per molts d'anys. El periodista Rafael Lorente transmet així la mort de Lanza: "I així succeí a inicis del mes de gener del 81. Acompanyat de Cristina Maristany¹³⁵³, estant a Mojacar, El dia cinc d'aquell mes. Projectàvem traslladar-nos a Madrid en automòbil després de dinar, més un cúmul d'estranyes circumstàncies va demorà la nostra sortida. Sortirem molt avançada la tarda i arribarem a Múrcia. (...) Al matí mentre berenàvem, férem un cop d'ull al diari local. Una notícia enfosquia la portada (...) Lanza del Vasto acabava de expirar la nit anterior, degut a un súbdita hemorràgia cerebral.

Pareix que l'apòstol de la no-violència estava passant les festes de Nadal amb els seus, a la Comunitat de la Longuera (Elche de la Sierra, Albacete), de cop, quan llegia un poema devora del foc, en mig del camp, no es va sentir bé, raó per la que el dugueren a la ciutat sanitària¹³⁵⁴, on va morir tot d'una. Afegia la nota que les seves restes haurien de ser conduïts a la Comunitat de Boire Noble¹³⁵⁵, on va ser enterrat. Prest la notícia va arribar arreu.

A Mallorca, diversos diaris dedicaren pàgines a la seva mort: "Ha mort l'apòstol de la no-violència (...) La flama de la vida d'un dels més importants pacifistes d'aquest segle, Lanza del Vasto, (...) es va extingir ahir a Múrcia als 80 anys"¹³⁵⁶. Alguns dels qui el varen conèixer el recorden amb una imatge d'integritat, de pau i de solidaritat: "bandit, mai va deixar de ser-ho; cada vegada que era més honest per desobeir la llei i donar una mà als que patien els abusos d'aquesta"¹³⁵⁷.

Després de la seva mort, encara es publicaren més obres que Lanza no va veure enregistrades, algunes d'aquestes serien: *Étymologies imaginaires* (Etimologies imaginàries), amb prefaci de Pierre Souyris, publicat al 1985; *David Berger*, obra de teatre publicada a l'any 1988; *Pour éviter la fin du monde* (per evitar la fi del món), amb prefaci de Pierre Souyris, publicat al 1991, al

¹³⁵³ Col·lega seva de professió.

¹³⁵⁴ L'hospital més proper estava ubicat a la província de Múrcia.

¹³⁵⁵ LORENTE, R. (agost 1986). article: Lanza del Vasto. Publicat a la Revista *Álbum Letras-Artes* al número 4, pàg. 88.

¹³⁵⁶ Diari de Mallorca. 7 de gener de 1981, pàg.36.

¹³⁵⁷ MORALES J. J. (2008). *Lanza del Vasto*. Salamanca: Sinergia, pàg. 74.

igual que els dos toms de *Le Viatique; Les Quatre Piliers de la paix* (els quatre pilars de la pau), publicat a l'any 1992; *Le Grand Retour* (el gran retorn), publicat al 1993; *Pages d'enseignement* (pàgines d'ensenyament) publicat l'any 1993; *Andrea del Castagno*, publicat al 2000.

A Espanya, periodistes i amics dedicaren els seus pensaments a Lanza de Vasto, en el compliment del centenari del seu naixement. És el cas de Llorenç Vidal, que a més d'escriure articles a diaris informatius, ha dedicat la seva vida a l'educació i, en gran mesura, a l'educació per la pau: "de Lanza del Vasto ens queda el seu missatge i el testimoni de la seva vida. Amb motiu del primer centenari del seu naixement, (...) li dedico aquest poema:

Ens arriba un mot de pau
des dels cels clars d'Occitània.

Ens arriba un mot de pau
des de les terres de l'Arca

Ens arriba un mot de pau
no-violenta i callada

Ens arriba un mot de pau.

És el missatge de Lanza.

(...)¹³⁵⁸

Els darrers anys de vida de Lanza, no varen estar sotmesos a cap guerra patida de manera directa, però sí a l'amenaça d'aquesta: fabricació i venda d'armament, preparació de bombes nuclears a diversos països del món (entre ells França), militarisme, autoritarisme, desigualtats i injustícia social,... de manera que Shantidas no descansà en la seva lluita a cap lloc on es trobés.

¹³⁵⁸ VIDAL, LL. (2001). Mallorca i Lanza del Vasto, en el centenari del seu naixement. *Última Hora*. 27 de desembre de 2001.

LES INFLUÈNCIES CABDALS A L'OBRA DE G.G. LANZA DEL VASTO

Després de fer una anàlisi biogràfica del nostre autor, considerem que és ara pertinent donar una passa més, de tal manera que per apropar-nos al contingut de la seva teoria, i en definitiva de la seva obra, veiem necessari fer una aturada per tal d'estudiar les influències que de forma més significativa marcaren els seus escrits, i en definitiva la seva aportació ideològica. En aquest sentit cal dir, de principi, que aquesta tasca, potser podria ser considerada com a "menor", si bé no és precisament el cas, ja que Lanza del Vasto beu de molts d'autors i corrents, la qual cosa ens dificulta prou el nostre treball. No és fàcil, ni molt menys, parlar de les seves influències, fruit de les quals, és sens dubte, la riquesa que evidencia el seu pensament.

Cal tenir present que el pacifisme, (que és la gran aportació que ens fa) és una categoria que té no sols una gran tradició històrica sinó també un nombre prou important d'autors que han volgut desenvolupar el seu estudi, i si més no, dur les seves propostes a la pràctica. Es per això que a partir d'ara intentarem concretar quines són les influències que varen tocar de més a prop a Lanza del Vasto, per veure més endavant com varen intervenir en la seva filosofia. Cal advertir que no cerquem en aquesta qüestió cap tipus d'exhaustivitat, doncs som conscients que, en tot cas, la temàtica de les influències no és sinó una introducció al seu pensament, a la seva veritable filosofia i per tant, a la part més personal de la seva obra. De tota manera sembla que és precís parlar d'influències, que per cert són provinents de diversos autors, així com de certes religions o tradicions espirituals. En tot cas advertir ja des d'un principi, que les seves influències són prou diferents, de tal manera que abasteixen una pluralitat de fonts i posicionaments.

Cal fer una altra advertència al lector i es que les aportacions que rebé Lanza del Vasto i que com diem analitzarem a continuació, no les ferem tot

seguint un ordre cronològic per part dels autors, per exemple trobarem a J.J. Rousseau molt després d'altres autors que varen néixer moltes dècades després. Això és degut a que hem preferit fer la nostra presentació dels autors influents en funció de la importància que tingueren per Lanza del Vasto. Per tant hem validat més l'impacte que causaren les idees sobre el nostre autor que no pas el seguit històric d'aquestes mateixes idees. Creiem que d'aquesta manera ens aproparem d'una forma més didàctica a l'objecte d'aquest segon apartat.

2. 1. El pacifisme inspirat en Mohandas Karamchand Gandhi (Mahatma Gandhi).

De tots els inspiradors de Lanza del Vasto, aquell que, sense dubte, va tenir el paper més important, fou M. Gandhi, el seu gran mestre. Clar que per entendre la seva evolució i ideologia, serà important que ens situem no sols en les seves vivències i el seu context¹³⁵⁹, sinó també en el seu ideari.

El pensament de Gandhi sobre la no-violència està impregnat en gran mesura de connotacions religioses, sobre tot jainistes i hinduistes. No obstant això, ell respectava tota classe de sentiments religiosos, tal i com li va ensenyar la seva mare Putlibai, encara que alguns com el cristianisme, no els va arribar a copsar fins a l'edat adulta. Tota aquesta diversitat de creences i pràctiques varen influir en ell d'una manera o d'una altra com veurem a partir d'ara. Per aquest motiu, és possible que en determinats moments necessitem recordar alguns aspectes bàsics d'aquestes religions.

Gandhi va néixer al si d'una família amb una clara tradició jainista, i d'acord amb això, la seva idea de no-violència es va començar a traçar des de ben

¹³⁵⁹ Gandhi va néixer l'any 1869 a Porbandar, població que pertany a l'estat de Gujarat a l'oest de la Índia, territori banyat pel mar de Oman. Va ser el darrer de quatre fills dins una família submergida a la fe "vaishnava", adoradors del Déu Vishnú i de Krishna, encarnació del primer; pertanyents a la 3a casta ("vaishias") segons el sistema de castes que, encara avui, té un pes important a la xarxa social de la Índia. Econòmicament es trobaven a una situació acomodada ja que el seu pare posseïa algunes propietats i, a més, era "diwan" (1r ministre) del principat de Porbandar i membre de la cort de Rajasthanik (organisme bastant influent per a resoldre els conflictes entre els diferents clans)

petit. Un exemple seria el rebuig a menjar carn i el respecte a tots els éssers vius. Mohandas viatjà a la Gran Bretanya¹³⁶⁰ amb la intenció d'estudiar dret¹³⁶¹, malgrat les prohibicions dels caps de la seva casta. Però abans de partir, prometé complir tres vots: no menjar carn, no beure vi i no anar amb dones¹³⁶². Quan va arribar, encara no era el Gandhi que coneixem, ja que la seva intenció primera era dur una vida semblant als *dandis* d'Anglaterra. Serà més endavant, quan finalitzi els seus estudis i es dirigeixi a Sud-àfrica¹³⁶³ on començarà a perfilar la seva proposta no-violenta. Just després del seu primer èxit com advocat, comentarà: “vaig comprendre que l'autèntica funció d'un advocat consisteix a conciliar posicions enfrontades i unir les parts en desacord”¹³⁶⁴. Això es va traduir en la idea que guià, a partir de llavors, la seva pràctica professional: la “mediació de conflictes”, terme que no podem oblidar quan parlem de pau i no-violència.

“Els prejudicis racials reflectits fins i tot a la legislació¹³⁶⁵, mantenien separades unes classes socials d'altres”¹³⁶⁶. Això va fer que Gandhi iniciés allà la seva recerca de la *veritat* i la defensa dels marginats. Va convocar a la ciutat de Pretoria a tots els ciutadans hindús, pronunciant el seu primer discurs i reivindicant el dret a ser tractats com a membres plens de l'Imperi i demanant als seus compatriotes que aprenguessin l'idioma anglès. A partir d'aquest moment, la seva lluita no-violenta no s'aturarà i com ell mateix va dir: “...em preocuparé abans de tot, no de mi, sinó de cercar els medis per a cooperar per a la desaparició dels prejudicis de color”¹³⁶⁷ Per a ell, aquest prejudicis eren

¹³⁶⁰ La India es trobava sota domini anglès des de l'any 1757, quan les forces de la British East India Company aconseguiren dominar la província de Bengala després de la Batalla de Plassey.

¹³⁶¹ Encara que la seva verdadera vocació era la medicina, el seu pare, Karamchand Gandhi, va fer cas omís i envià al seu fill a la “Inner Temple” per a realitzar estudis de dret.

¹³⁶² Gandhi estava casat amb Kasturba Nakanji des que tenia tretze anys. Quan va partir cap a la Gran Bretanya, havia nascut el seu segon fill (el primer havia mort feia alguns anys).

¹³⁶³ L'any 1893, Gandhi rep l'oferta de l'empresa Daba Abdulla and Co. com a representant legal a Durban. Àfrica del Sud estava formada per les colònies britàniques Natal i Coloma del Cabo i per Transvaal i Orange, territoris ocupats per colons d'ascendència holandesa anomenats “bòers”.

¹³⁶⁴ HERRANZ, R. (1999). *Mohandas Karamchand Gandhi*. España: Rueda J.M.S.A. Pàg. 34.

¹³⁶⁵ Els hindús que treballaven en plantacions, anomenats pejorativament “coolies”, eren els més afectats ja que només podien servir als altres, no tenien dret al vot, ni a les terres,...

¹³⁶⁶ HERRANZ, R. (1999). *Mohandas Karamchand Gandhi*. España: Rueda J.M.S.A. Pg pàg. 32

¹³⁶⁷ GANDHI, M. (1985). *Autobiografía. Historia de mis experimentos con la verdad*. Barcelona: Aura, pàg 121

semblants a una malaltia que s'hauria de desarrelar de les persones i per a aconseguir-ho, ell suportaria tots els cops inherents al procés.

a) No-violència.

Des d'aquest moment, tota la seva vida, va estar impregnada de la filosofia de la no-violència, concepte que no es definia d'una única manera, ja que es podia contemplar des de diferents perspectives encara que sempre partint de la idea jainista de *ahimsa*¹³⁶⁸: “per a Gandhi, l'ahimsa és la sendera de l'amor, que no és una altra que el deure que té cadascú de seguir-lo”¹³⁶⁹ per això “Gandhi solia dir que ‘l'ahimsa és el nostre deure suprem’”¹³⁷⁰. Així doncs, comença a posar en marxa la seva lluita no-violenta que rep el nom de *satyagrada*¹³⁷¹. Encara que dita nomenclatura sànscrita era molt antiga, va ser Gandhi qui la torna a popularitzar novament a la India, tot i que a Sud-àfrica a l'any 1906 ja havia defensat aquest concepte: “la *lleï negra* obliga als indis a dur al damunt el seu document d'identificació i la tarja amb les petjades dactilars. En resposta, Gandhi convoca una reunió. Per primera vegada proposa una nova forma de lluita... la resistència passiva... “el *satyagrada*: (...) l'agressor es justifica a sí mateix si l'agredit lluita, però si aquest no s'hi oposa, l'agressor es sent denigrat”¹³⁷². Gandhi decidí utilitzar el terme “*satyagrada*” quan s'adonà que altres paraules podrien fer mal a la seva lluita: “rebuig el terme *resistència passiva* perquè és insuficient i s'interpreta com una arma dels febles”¹³⁷³. Era important, per tant, que no s'entengués la “resistència passiva” com una forma d'aguantar i no replicar, sinó tot el contrari, ja que la rèplica argumentada seria

¹³⁶⁸ Terme sànscrit que es refereix a la no-violència i al respecte cap a tots els éssers vius.

¹³⁶⁹ MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. Salamanca: Atenas. *Simposio internacional sobre Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi*. Organizado por la UNESCO (1969), pàg. 116 Citat per Yasuaki Nara.

¹³⁷⁰ *Ibidem*, pàg. 30 (From Yeravada Mandir, Ahmadabad, 1935) Citat per René Maheu (en aquell moment, director general de la UNESCO).

¹³⁷¹ La traducció literal seria: “insistència en la veritat”, encara també es tradueix com a “la força de la veritat” o “la lluita per la veritat”

¹³⁷² HERRANZ, R. (1999). *Mohandas Karamchand Gandhi*. España: Rueda J.M.S.A. Pàg. 52

¹³⁷³ GANDHI, M. (1969). *Mi vida es mi mensaje*. Barcelona: Sur. (texts recollits per Victòria Ocampo de la revista creada per Gandhi *Young India*), pàg. 29.

el punt de partida. En aquest cas, *passiva* vol dir “sense utilitzar la violència”. Però en realitat el *satyagraha* és una lluita activa en el sentit que es defensaran activament els drets de totes les persones i, els que ho duguin a terme, no callaran davant cap injustícia. I com ja va afirmar José Juan Coy, “va significar la pressió sobre la recerca del canvi social i polític”¹³⁷⁴

Amb la lluita no-violenta, Gandhi va aconseguir, durant la seva estància a Sud-àfrica, alguns drets que abans pareixerien impossibles d’assolir. Els més anomenats són, per exemple, el reconeixement del vot dels indis en l’elecció de membres per a l’Assemblea Legislativa de Natal; el dret a viatjar en els trens en primera i segona classe (sempre que anessin “correctament vestits”, que significava “segons la moda occidental”); poc a poc es va anar reduint l’impost exorbitant que havien de pagar els indis a la vegada que s’incrementava la possibilitat de sortir de la casa sense necessitat de sol·licitar cap permís. Clar que tot això li va suposar alguns anys d’estància a la presó, i haver de suportar tot tipus de vexacions i violència física, però, això sí, sempre des de la no-violència. Fins que va aconseguir l’admiració, no sols dels seus compatriotes, sinó també de la majoria dels ciutadans sud-africans (fins i tot alguns polítics). Moltes vegades la seva resposta a aquelles actituds violentes contra ell mateix va ser: “sempre ha estat un misteri per mi, com pot haver-hi homes que es sentin honorats amb la humiliació dels seus semblants”¹³⁷⁵.

A molts de seguidors els hi costava entendre com es resistia a criticar a les persones que es mostraven violentes i injustes, però la filosofia de la no-violència inclou la idea que “l’home i la seva acció són dues coses diferents (...) l’autor del fet, bo o dolent, mereix sempre un respecte o pietat segons el cas. Odia el pecat i no al pecador. És un precepte que, encara que fàcil de comprendre, és rarament practicat, per això el verí de l’odi abasta tot el món”¹³⁷⁶. Després de haver estat retingut violentament per les autoritats a un buc a les costes de Natal¹³⁷⁷, Gandhi deixava als ciutadans bocabadats amb

¹³⁷⁴ MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. Salamanca: Atenas. *Simposio internacional sobre Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi*. Organizado por la UNESCO (1969), pàg. 17. Es fa referència al diccionari Webster, editat al 1967.

¹³⁷⁵ GANDHI, M. (1985). *Autobiografía. Historia de mis experimentos con la verdad*. Barcelona: Aura. Pàg 160.

¹³⁷⁶ *Ibidem*, pàg 268-269.

¹³⁷⁷ Hi va haver un intent per part de les autoritats de repatriar als “indos” (indis que vivien a Sud-àfrica) de Natal.

les següents declaracions: “no experiment cap a ells el menor rancor. Només sent pietat per la seva ignorància i estretor mental. Sé que ells creuen sincerament que tenen raó i que procedeixen amb justícia, per tant no tenc cap raó per odiar-los”¹³⁷⁸

De vegades algunes persones han confós la no-violència amb una estratègia de fugida. Gandhi, al igual que altres autors, s’ha encarregat d’especificar que qualsevol que vulgui posar en marxa el *satyagraha* no pot ser, en absolut un covard. Bapu¹³⁷⁹ “fa del coratge una condició necessària per a la no-violència”¹³⁸⁰ i explicava en els seus discursos: “puc ensenyar la no-violència a aquells que saben lluitar, però als que tenen por de la mort, no. (...) La forma d’atènyer el coratge no és posseir l’espasa i el poder d’abatre l’enemic, sinó el refús de reconèixer en un ser humà, sigui qui sigui, un enemic (...) Ens adonarem que no hi ha perill a témer de ningú des del moment en què vosaltres mateixos no estareu emporeguts”¹³⁸¹.

Dins aquest context podem arribar a comprendre la seva frase: “si no hi ha més que una possible elecció entre la violència i la covardia, jo aconsellaria la violència”¹³⁸², entenent amb això que un dels pilars fonamentals del *satyagraha* és el coratge: “tem i moriràs, creu i viuràs”¹³⁸³. De fet, la seva idea de no-violència “està íntimament lligada a la alliberació de l’home: alliberar-li de la por i de l’odi i transformar les seves actituds respecte de la societat i dels altres membres de la societat”¹³⁸⁴. La interpretació de tot això és que si les pròpies idees, que en realitat fan que cadascú sigui el que és, no es veuen reflectides als actes i a la pròpia lluita, és a dir, si no es fa res perquè les creences d’un mateix es desenvolupin, així doncs, és com si estiguessis mort, perquè tu ja no

¹³⁷⁸ GANDHI, M. (1985). *Autobiografía. Historia de mis experimentos con la verdad*. Barcelona: Aura. Pàg 192.

¹³⁷⁹ Així era com anomenaven a Gandhi els seus seguidors i la gent amb la que convivia. Es tracta d’un terme hindi que es tradueix literalment com a “pare”.

¹³⁸⁰ LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l’Abadia de Montserrat. Pàg. 163

¹³⁸¹ *Ibidem*, pàg. 163. Lanza del Vasto cita a Gandhi (1947).

¹³⁸² MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. Salamanca: Atenas. *Simposio internacional sobre Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi*. Organizado por la UNESCO (1969), pàg. 121-122

¹³⁸³ *Ibidem*, pàg. 86

¹³⁸⁴ *Ibidem*, pàg. 86. Citat pel professor Radivoj Uvalic (ex-secretari d’Estat de Iugoslàvia)

seràs tu, seràs un producte creat pels més poderosos, sense cap tipus d'essència, hauràs matat la teva pròpia naturalesa.

El secret de la no-violència està en no deixar de practicar-la, ja que, com deia Gandhi, “la no-violència és la més fina qualitat de l'ànima, però es desenvolupa mitjançant la pràctica”¹³⁸⁵. Així doncs, no es pot fer un acte no-violent i considerar-me seguidor del satyagraha. Es tracta de una filosofia de vida, una creença arrelada a un mateix que es du a terme quotidianament de moltes maneres diferents: “un *satyagrahi*”¹³⁸⁶ està compromès amb la no-violència, i mentre que el poble no observi aquest principi en el pensament, la paraula i l'acció, no puc recórrer al satyagraha de les masses”¹³⁸⁷. Per tant, tal com s'ha anat explicant a la introducció, la justícia social seria una forma de no-violència, i tots els actes que formen part del nostre dia a dia es poden sumar o restar a la injusta situació social que pateix un alt percentatge de la població mundial. S'entén així, la forma de vida del Mahatma¹³⁸⁸.

És important entendre la idea anterior, situant-nos en la realitat vital de Gandhi: viurà la meitat de la seva vida a un *àshram*¹³⁸⁹, cultivant la terra i teixint els seus propis vestits. Només farà ús del que sigui necessari i les comoditats que li volien proporcionar per viatjar o allotjar-se, les refusava sempre. La seva vida senzilla farà que ningú s'enriqueixi a la seva costa. Perquè ens fem una idea d'aquest tipus de pensament, ens podem situar a la festa que va organitzar un mandatari de Natal, qui volia atorgar a Gandhi doblers i joies. Mahatma ho va refusar dient “tenc la opinió infrangible que qui es dedica al servei de la societat no hauria d'acceptar donacions valuoses”¹³⁹⁰, amb aquesta frase deixava constància del que pensava que també hauria de ser l'actitud correcta dels que es dedicaven a la política, ja que ells també estan al servei del poble.

¹³⁸⁵LANZA DEL VASTO, G. (1981b). *La aventura de la no-violencia*. Salamanca: Sígueme. Pàg. 57.

¹³⁸⁶ Persona que du a terme el satyagraha.

¹³⁸⁷GANDHI, M. (1985). *Autobiografía. Historia de mis experimentos con la verdad*. Barcelona: Aura. Pàg. 438. Mitin a les arenes de Chowpati (abril, 1919)

¹³⁸⁸ Nom originari del sànscrit, que l'escriptor i músic Rabindranath Tagore va encunyar al seu amic Mohandas Gandhi. La seva traducció és “ànima grossa” i avui dia s'ha convertit en el nom amb què la gent coneix a Gandhi.

¹³⁸⁹ Comunitat residencial on la gent que hi viu allà es caracteritza per dur una vida senzilla, autònoma dins les possibilitats i moltes vegades meditativa.

¹³⁹⁰HERRANZ, R. (1999). *Mohandas Karamchand Gandhi*. España: Rueda J.M.S.A. Pàg 43.

Sens dubte “Gandhi prescriuria disciplina espiritual i moral tals com l’autocontrol, el silenci i la simplicitat, com a bases per a la no-violència (...) exigint d’un mateix, molt més del que exigim dels altres, rebutjant el mal però respectant a qui ho comet, el respecte per la llibertat i la igualtat, el cultiu de l’amor als altres (...) hauríem de practicar-les fins fer-les substancialment nostres”¹³⁹¹. Podríem dir que aquestes afirmacions, són una conclusió molt completa del que volia transmetre Gandhi; per aquest motiu, veig necessari que analitzem breument les paraules del professor Yasuaki Nara per acabar amb aquest apartat.

La primera part fa referència a la disciplina espiritual i moral, doncs bé, tornem a trobar-nos amb la influència religiosa¹³⁹², ja que en realitat totes les religions tenen aquest tipus de mètode com a base. Segons Gandhi “la moralitat és la base de tot en la vida”¹³⁹³. Mahatma, era una persona summament disciplinada. Opinava que la disciplina era bàsica per no caure en les temptacions que ens poden dur a oblidar-nos del que vertaderament som. El concepte d’autocontrol està lligat als anteriors ja que si una persona s’imposa una disciplina a sí mateix, es veurà obligat a autocontrolar-se i seguir les pautes que ell mateix s’ha proposat. La religió jainista para molta atenció en el *aparigraha*, desvincular-se de les coses materials a través del control d’un mateix. A més, el satyagraha exigeix que controlem els nostres impulsos animals davant situacions injustes als nostres ulls: “la violència és la llei de la bèstia, la no-violència és la llei de l’home”¹³⁹⁴. Això vol dir que qui vulgui seguir aquesta lluita haurà de ser reflexiu en tots els seus actes, i no només reflexionar en el “què faré?”, sinó també en el “per què faig això?": “no hi ha

¹³⁹¹MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. Salamanca: Atenas. *Simposio internacional sobre Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi*. Organizado por la UNESCO (1969), pàg. 257-258. Pertany a una de les manifestacions de Yasuaki Nara (professor de sànscrit a diverses universitats japoneses).

¹³⁹² “Per a Gandhi la no-violència és més un assumpte de fe que d’habilitat”: LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l’Abadia de Montserrat. Pàg. 191.

¹³⁹³GANDHI, M. (1985). *Autobiografía. Historia de mis experimentos con la verdad*. Barcelona: Aura. Pàg. 49.

¹³⁹⁴LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l’Abadia de Montserrat. Pàg. 262. (paraules de Gandhi)

esperança sense sacrifici, disciplina i control de sí mateix”¹³⁹⁵. Enllaçarem, per tant, amb la importància que rep la *meditació* a la vida de Gandhi, tenint en compte a més, que beu de les fonts del *Bhagavad Gita*¹³⁹⁶: “quan no tenim la nostra ment ocupada en resoldre alguna cosa concreta, necessitam un punt que tengui el poder d’absorbir la nostra atenció i concentrar-la, per a poder experimentar la pau i la relaxació”. A través de la meditació arribarem a conèixer-nos millor, aconseguirem controlar els nostres actes i entendre quines són les nostres necessitats fonamentals. Per arribar a entendre la *veritat*¹³⁹⁷, serà imprescindible dedicar un temps a la meditació i, necessàriament, haurem de menester *silenci*, com contempla a la seva afirmació el professor Nara. Tornant a les seves manifestacions, podem observar el terme “simplicitat” que hem analitzat anteriorment, referint-nos a la relació de la vida senzilla amb la no-violència, sense posseir el que no és fonamentalment vital i, en contraposició, podríem trobar situacions que s’apropen al concepte de riquesa, del que parlarem més endavant.

Tot això, serà la base per començar a posar en marxa el satyagraha, però, encara així, no serà suficient. Un mateix controla els seus actes i sap el perquè d’aquests, però no pot dominar els dels altres, així doncs, puc exigir-me a mi mateix una resposta no-violenta, però no al pròxim. Quant al respecte per l’autor d’un mal acte, es podria explicar a través de la impressió que va causar al Mahatma la lectura del *Sermó de la Muntanya* (contingut a la Bíblia) i altres passatges del *Gita* i *La luz de Asia*¹³⁹⁸, tots ells defensant el missatge que cal respondre sempre a una ofensa, però de manera no-violenta i amb un bé per l’altre en contraposició al mal que ell ens hagi pogut causar, de tal manera que obliguem a l’ofensor a reflexionar sobre el seu acte violent i senti, vertaderament, que s’està comportant de manera injusta: “per adonar-se de

¹³⁹⁵GANDHI, M. (1969). *Mi vida es mi mensaje*. Barcelona: Sur. (Texts recollits per Victòria Ocampo de la revista creada per Gandhi *Young India*), pàg. 27.

¹³⁹⁶ Text fonamental en la filosofia i religió hindú, del que parlarem més endavant.

¹³⁹⁷ Concepte que Gandhi i la majoria d’autors “no-violents” analitzen i que tindrà un gran pes en la seva tesi (més endavant parlarem d’aquest).

¹³⁹⁸ L’autor Edwin Arnold explica en aquesta obra la vida i doctrina de Gautama, príncep indi fundador del budisme.

l'excel·lència del Sermó de la Muntanya, ens basta considerar només dues frases: “ameu als vostres enemics i torneu el bé pel mal”¹³⁹⁹.

Quan el professor Nara ens parla d'igualtat i llibertat, es refereix a dues idees fonamentals que guiaren moltes afirmacions i actuacions de Gandhi. És cert que creia ferventment en els plantejaments que s'aprecien al Gita, però s'ha de dir, que quant a les afirmacions que l'hinduisme fa sobre el sistema de castes¹⁴⁰⁰, el Mahatma es mostrava clarament en contra: “si la *intocabilitat* era una part de l'hinduisme, només podia ser una part podrida o un tumor”¹⁴⁰¹. Ell defensava la igualtat entre tots els éssers vius, ningú podia tenir drets sobre l'altre. Va lluitar molt per la desaparició d'aquest sistema, donant suport sobretot, als *dalits*¹⁴⁰² o paries i intentant que allà on ell visqués, les tasques de la casa, les realitzessin tots, indistintament de la casta a la que pertanyessin: “es fa per a mi tan clar com la llum del dia que la no-possessió¹⁴⁰³ i la igualtat¹⁴⁰⁴ pressuposen un canvi de cor, un canvi d'actitud”¹⁴⁰⁵. Assegurava al respecte que “la desigualtat alimenta la violència i, la igualtat, la no-violència”¹⁴⁰⁶.

Quant al concepte de llibertat, el podem contemplar des de diferents perspectives, sobretot des de la premissa que ningú sigui sotmès a un altre, tant a nivell individual com col·lectiu. Un bon exemple que marcarà la seva vida, serà la lluita no-violenta per a l'alliberació de la Índia que estava sotmesa a

¹³⁹⁹ HERRASTI, P. (R.P) (1956). *El Sermón de la Montaña*. Folleto EVC nº 463. México: Secretaría del Arzobispado de México: <http://www.laverdadcatolica.org/EISermonDeLaMontaña.htm>

¹⁴⁰⁰ Codificat al “Manu Smriti” (Lleis de Manu). Text sànscrit de la Llei hindú i de la societat antiga de la Índia que es pensa que va ser escrit entre el s.VI i III aC.

¹⁴⁰¹ GANDHI, M. (1985). *Autobiografía. Historia de mis experimentos con la verdad*. Barcelona: Aura, pàg 143.

¹⁴⁰² També anomenats “intocables”, es considera que ni tan sols formen part de les castes o *varnas*. Els varnes es refereixen a la creença que quasi tots els humans (menys els *dalias*) varen ser creats a partir de diferents parts del cos de la divinitat *Purusha* i, depenent de la part, això determinarà un status social o un altre. Als intocables només se'ls hi permetrà realitzar les feines més marginals. Gandhi els va anomenar “haridjans” que vol dir: “hijos de Dios”.

¹⁴⁰³ En sànscrit: *aparigraha*.

¹⁴⁰⁴ En sànscrit: *samabhava*.

¹⁴⁰⁵ GANDHI, M. (1985). *Autobiografía. Historia de mis experimentos con la verdad*. Barcelona: Aura, pàg. 259.

¹⁴⁰⁶ MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. Salamanca: Atenas. *Simposio internacional sobre Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi*. Organizado por la UNESCO (1969), pàg. 46. Citat per S. Chakravarti, antic ministre d'Educació de la Índia.

l'Estat Britànic: “el meu projecte sostenia que els models per a obtenir la independència havien de ser pacífics i legítims”¹⁴⁰⁷.

L'amor cap als altres serà una altre pilar de la seva filosofia, base també de les doctrines religioses que tanta influència tingueren en ell: hinduisme, cristianisme, budisme,...: “en la mentalitat de Gandhi (...) l'amor es tradueix a sí mateix en acció i s'encarna en no-violència”¹⁴⁰⁸. Per tant, podríem dir que el satyagrada es durà a terme mitjançant l'amor al proïsme i serà impossible que sigui d'una altra manera. “La no-violència és amor i l'amor per a Gandhi és la realitat suprema. Aquesta és la raó bàsica per la qual és impossible dur a terme una separació entre la realitat, l'amor i la no-violència”¹⁴⁰⁹. Així doncs, quan parlem d'ahimsa, queda implícit el concepte d'amor en el sentit més global de la paraula.

Per acabar, no podem oblidar un gran enemic de la lluita no violenta, allò que ens recorda l'autor Jesús González: “descobrim en Gandhi que la primera violència que denuncia és la mentida. La injustícia, la explotació social i tota calamitat social tenen la seva arrel i fruit verinós en la mentida”. I el principal problema de la mentida, és que el pronunciant d'aquesta, se la cregui i actuï en conseqüència, ja sigui per evitar l'esforç d'actuar en benefici de tots en lloc d'en benefici només d'un mateix, o bé perquè algú li ha fet creure que és veritat. Aquesta darrera seria una de les raons per la que Gandhi emetia sovint el terme “llibertat”, la llibertat de pensar per un mateix, de no alienar-se, seran un principi fonamental per començar el *satiagraha*¹⁴¹⁰. Però afegirem que, en realitat, aquesta lluita, encara que tengui les mateixes bases , serà sempre diferent, depenent del context, de la causa, la persona i el propòsit: “la No-violència no és una recepta ja preparada a priori, o una solució

¹⁴⁰⁷GANDHI, M. (1985). *Autobiografía. Historia de mis experimentos con la verdad*. Barcelona: Aura, Pàg. 468.

¹⁴⁰⁸MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. Salamanca: Atenas. *Simposio internacional sobre Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi*. Organizado por la UNESCO (1969), pàg. 72. Citat per G. Ramachandran, director de la revista *Gandhi Marg*, membre del comitè executiu de la Fundació Gandhi per a la pau i company de Gandhi a l'ashram *Satyagrada Ashram*.

¹⁴⁰⁹MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. Salamanca: Atenas. *Simposio internacional sobre Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi*. Organizado por la UNESCO (1969), pàg. 77. Citat per Aníbal del Campo, professor de filosofia moderna i metafísica a la Universitat de Montevideo, Uruguay.

¹⁴¹⁰ Satyagrada.

fàcil, sinó que imposa a aquells que vulguin practicar-la, el deure de projectar nous rumbos i descobrir noves formes d'aplicar-la"¹⁴¹¹ .

b) La veritat.

“La veritat per a Gandhi,... és Déu. I Déu és amor”¹⁴¹². Això explicaria l'essència del satyagraha¹⁴¹³: “essent la no-violència a la veritat el que els mitjans són al fi”¹⁴¹⁴. Tenim, per una banda, que amor i Déu són la mateixa cosa i que per arribar a sentir-ho haurem de seguir el camí de la no-violència. A la vegada, Déu és també veritat, així doncs, juntament amb el concepte d'amor, serà la finalitat de la no-violència. Però, aquest camí s'ha d'anar recorrent amb aquests objectius com a principis d'actuació¹⁴¹⁵. Perquè com comentà el professor Aníbal del Campo: “la no-violència pot ésser un mitjà, però és molt més que això”¹⁴¹⁶. Per tant, serà impossible parlar de satyagraha sense que el concepte estigui completament impregnat de la paraula *amor*.

Com s'ha dit abans, la mentida, antònim de la veritat, és un dels grans enemics de la no-violència, per tant, juntament amb altres actituds i accions, haurem d'anar deixant-la de banda a mesura que ens iniciem en aquesta forma de vida: “en el nostre camí cap a la veritat, lògicament van desapareixent l'egoisme, l'odi, la còlera, perquè d'una altra manera, seria impossible assolir-la”¹⁴¹⁷

Gandhi és conscient que el nostre lloc a la realitat, mentre cercam la veritat, és la imperfecció. Per això, la nostra recerca diària ha d'estar adreçada cap a la

¹⁴¹¹MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. Salamanca: Atenas. *Simposio internacional sobre Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi*. Organizado por la UNESCO (1969), pàg. 274. Citat per Oliver Lacombe, professor de filosofia a la Universitat de París.

¹⁴¹² Ibídem, pàg. 72. Citat per G. Ramachandran

¹⁴¹³ La paraula Índia *stya* es tradueix per la paraula *veritat*

¹⁴¹⁴MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. Salamanca: Atenas. *Simposio internacional sobre Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi*. Organizado por la UNESCO (1969), pàg. 74. Citat per Oliver Lacombe.

¹⁴¹⁵ Com es va explicant al llarg de la seva obra, es tracta que aquests pilars bàsics siguin fi i mitjà.

¹⁴¹⁶MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. Salamanca: Atenas. *Simposio internacional sobre Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi*. Organizado por la UNESCO (1969), pàg. 77. Citat per Aníbal del Campo

¹⁴¹⁷GANDHI, M. (1985). *Autobiografía. Historia de mis experimentos con la verdad*. Barcelona: Aura. Pàg. 330.

millora de nosaltres mateixos: “el cercador de la veritat segueix la llei de l’amor (...) Si aconseguim la visió total de la veritat ja no serem únicament cercadors de la veritat, sinó que ens unirem a Déu perquè la veritat és Déu. Però com que encara només som gent que anhela la veritat, hem de prosseguir la nostra recerca, conscients de la nostra imperfecció”¹⁴¹⁸ Al igual que Lanza del Vasto, Gandhi relacionava la veritat amb l’encant que per ell suposava el compromís i la coherència: “el meu amor per la veritat absoluta ha acabat per fer-me comprendre la bellesa del compromís (...) la bellesa del compromís és que alguna part de la veritat, passi dins la realitat”¹⁴¹⁹. És a dir, comprometre’s amb la veritat, és una acció bella en sí mateixa, i més encara si es va duent a terme a la vida real.

Segons Jesús González, la veritat és un dels cinc pilars bàsics en els que Gandhi fonamenta el *satyagraha*. I aquell camí del que parlàvem abans, és correspondria amb la “veritat relativa”, que com ens diu González “abasta els conceptes de justícia, equitat, germanor, respecte als drets aliens, honorabilitat personal...” Per tant diríem que el mateix terme du amb ell una càrrega considerable de condicions, que a la vegada són necessàries per desenvolupar l’ahimsa i arribar a l’*amor ple*.

Mahatma, des de la seva pròpia recerca de la veritat, explicava: “som conscient que no m’he apropat tant a Déu com voldria. La meua realització de la Veritat i de la Ahimsa encara es troba lluny de ser perfecta, contràriament no tendria la necessitat d’utilitzar la paraula. El meu propi ésser irradiaria la veritat i el ahimsa, i podreu observar-ho al meu rostre i sentir la seva presència (...) Déu té innumerables noms, però opino que el més adequat, és la *Veritat*. Que la veritat, doncs, guii tots els actes de la vostra vida per insignificants que siguin”¹⁴²⁰. Remarquem una altra vegada que la veritat formarà part d’aquesta filosofia de vida i de la quotidianitat. Per tant, no ha de ser només específica de un parell d’actes esporàdics encara que siguin dignes d’admirar, sinó que haurà de formar part de la pròpia persona. Tant és així, que el *vot de la veracitat* és el segon dels 5 grans vots jainistes, que resumeix d’una manera molt clara els

¹⁴¹⁸GANDHI, M. (2007). *Mi religión*. Santander: Sal Terrae. Pàg. 27

¹⁴¹⁹LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l’Abadia de Montserrat. Pàg. 180. (Paraules de Gandhi)

¹⁴²⁰GANDHI, M. (2004). *El alimento del alma*. Palma de Mallorca: José J. de Oleña e Índica Books. (Recopilació de Anand T. Hingorani), pàg. 86.

pensaments de Bapu: “renuncio a tots els vicis de falsedat (sorgits) de l’odi, la cobdícia, la por (..) Mai diré mentides ni causaré que altres les diguin, ni consentiré la mentida en un altre. De per vida...”¹⁴²¹.

Gandhi va desvelar per tot arreu les bases d’una forma de vida no-violenta, però repetia contínuament que tot això no era invenció seva: “no tenc res nou que mostrar-li al món. La veritat i la no-violència són tan antigues com les muntanyes”¹⁴²² I és cert que moltes de les idees que ell va organitzar i va posar en pràctica, tenen els seus fonaments, tal com podem observar, en altres autors o religions. Però, el que fa que Mahatma influeixi amb tanta força en Lanza del Vasto i en altres autors i seguidors, és que ell va ser capaç de dur-les a la pràctica i demostrar que era possible un altre tipus de vida i de lluita. Per ell era la única possibilitat d’esperança per al ser humà, i per això deia: “no tinc el mínim dubte que sense la veritat i la no-violència, la humanitat estarà condemnada”¹⁴²³.

c) Igualtat i justícia.

A més d’esclarir el que significaven aquests conceptes per a Gandhi, haurem de parlar de la importància que ell donava a les causes d’injustícia i desigualtat social que trobam al món, una de les quals, i podríem dir que la més característica, és la violència.

Com ja hem dit “per a Gandhi la justícia consistia en la dedicació a la causa dels oprimits (...)”¹⁴²⁴ I això vol dir que la justícia consistirà en que tothom tengui les mateixes oportunitats, que ningú estigui per sobre de ningú, vol dir per tant, *igualtat*. Quina és la “causa dels oprimits”? doncs, que es respectin i que es considerin abans de tot, els seus drets humans bàsics i així podríem començar

¹⁴²¹PÁNIKER, A. (2001). *El jainismo: historia, sociedad, filosofía y práctica*. Barcelona: Kairós. Pàg. 210.

¹⁴²²GANDHI, M. (2007). *Mi fe en la verdad*. Salamanca: Sal Terrae. Ppàg. 49

¹⁴²³NATESAN, G. A. (1935). *Los discursos y escritos de Mahatma Gandhi*. Madràs. India: Ed. per G. A. Natesan. Pàg. 384

¹⁴²⁴MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. Salamanca: Atenas. *Simposio internacional sobre Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi*. Organizado por la UNESCO (1969), pàg. 45. S. Chakravati.

a parlar de *llibertat* i *autonomia*, que són dos termes als que el Mahatma fa també molta referència: “Gandhi mesurava el progrés en termes de felicitat humana. Volia arribar a una societat en la que cada home gaudís d’igual *status*, tingués igualtat d’oportunitats i la llibertat per a desenvolupar ambdues possibilitats. Volia una societat senzilla en la que el progrés econòmic i la justícia social¹⁴²⁵ fossin inseparablement unides”¹⁴²⁶. Per tant, quan parlem de justícia i igualtat, no ens podem oblidar en absolut de la *economia*, per aquesta raó, Gandhi deia: “és injust tot ordre econòmic que ignori o menyspreï els valors morals. El fet d’estendre la llei de la no-violència al terreny de l’economia significa considerar els valors morals en la fixació de les regles del comerç internacional”¹⁴²⁷ En aquest sentit, i malgrat les diferències que es poden trobar entre les teories de Gandhi i les de Karl Marx, observem que alguns autors, com per exemple Rafael Landerreche¹⁴²⁸ o A. K. Das Gupta¹⁴²⁹, comparen aquestes bases entre Gandhi i Marx, sobre tot en el que es refereix a l’origen del conflicte social: “tots dos reconeixen el conflicte social com un fet. Un conflicte entre capitalista i treballador, i entre propietari i agricultor. (...) Tal i com Marx va fer, Gandhi també identificà la necessitat de convocar a les forces de la naturalesa humana amb el fi d’acabar amb l’explotació”¹⁴³⁰, la diferència la trobam en la manera de fer-ho, ja que Gandhi apostava pel mètode no-violent.

El sistema econòmic marcarà definitivament la forma de vida dels habitants del món. Haurem de tenir present que la manera de gestionar els recursos, no només afecta a la economia en sí, sinó al desenvolupament de cada una de les persones que pertanyen a una societat: “L’únic interès de l’economia no pot ser el del desenvolupament econòmic, sinó el desenvolupament integral del ésser

¹⁴²⁵ Segons l’anàlisi del professor Radivoj Uvalic, la justícia social era l’objectiu final de Gandhi.

¹⁴²⁶ MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. Salamanca: Atenas. *Simposio internacional sobre Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi*. Organizado por la UNESCO (1969), pàg. 37. Prem Kirpal (va ser vicepresident del comitè executiu de la UNESCO)

¹⁴²⁷ GANDHI, M. (Recull de GRINBERG, M.) (2004). *Reflexiones sobre la no violencia*. Buenos Aires: Errepar. Pàg 10.

¹⁴²⁸ Membre del SERPAJ (Servei Pau i Justícia) de Tabasco, Mèxic

¹⁴²⁹ Descrit com un dels pares fundadors de l’economia moderna india.

¹⁴³⁰ DAS GUPTA, A. K.(1968). Gandhi on Social Conflict. Article extret de les publicacions: *Economic and Political Weekly*, número 49 del Volum 3., Maharashtra (Índia), pàg. 1876.

humà”¹⁴³¹ i això no serà possible, mentre el sistema alimenti les desigualtats socials. Ens trobam que, quan uns augmenten els seus recursos econòmics per damunt del que seria necessari, uns altres disminueixen les seves possibilitats de viure dignament i desenvolupar-se com a poble i com a persona. Una de les principals causes serà el perill que té no adonar-se que tots formem part d’un sistema global i que la conducta i actitud d’un, repercuteix en l’altre. D’una altra manera ho expressa el polític William Eteki-Mboumoua afirmant que “els països del tercer món”¹⁴³² estan condemnats a l’estancament per causa de l’egoisme i la immoralitat dels països industrialitzats” I queda clar que tant l’egoisme com la immoralitat són conceptes contraris al de la ahimsa, i el més probable és que, si aquesta regnés, la justícia social també ho faria: “aquest modern ahimsa, obligaria sens dubte a entendre que tots anem a bord de d’un vaixell sacsejats per la tempesta, i si naufraga, no seran únicament els passatgers de tercera classe els que s’ofeguin”¹⁴³³ Aquesta era, per una banda, la lluita de Gandhi, aconseguir que tots ens adonéssim que anàvem dins un mateix vaixell.

El Mahatma manifestava a un dels seus diaris setmanals que “la vertadera economia no va mai contra els principis ètics més elevats (...) L’economia vertadera defensa la justícia social; promou el bé de tots a parts iguals i és indispensable per a una vida decent”¹⁴³⁴. Per tant, allò que s’anomena *economia* i produeix desigualtats socials, vertaderament no hauria de dur aquest nom.

Philip Noel-Baker, seguint les aportacions del seu company W. Eteki-Mboumoua, afegeix que “per a nosaltres, la pobresa al món ha de significar

¹⁴³¹ MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. Salamanca: Atenas. *Simposio internacional sobre Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi*. Organizado por la UNESCO (1969), pàg. 42. William Eteki-Mboumoua (ex-ministre d’educació camerunès; va ser president de la conferència general de la UNESCO)

¹⁴³² Terme que avui dia es podria substituir pel de “països empobrits”, ja que seria més adient.

¹⁴³³ MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. Salamanca: Atenas. *Simposio internacional sobre Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi*. Organizado por la UNESCO (1969), pàg. 43. William Eteki-Mboumoua.

¹⁴³⁴ KUMAR, J. (2007). La perspectiva de Gandhi. *Economy and Society*, n.12. Bangalore (India). Fragment extret de la revista creada per Gandhi “Harijan” i publicat el 9 d’Octubre de 1937.

violència contra les nacions en vies de desenvolupament”¹⁴³⁵, ja que si existeix aquesta pobresa, serà perquè hi ha sistemes de funcionament d’alguns països que no defensen la justícia per a tota la societat i això es tradueix, com hem pogut veure anteriorment, en *violència*. Queda clar, doncs, que l’ahimsa demandarà acció per a la lluita contra la violència, per tant, front a les evidents desigualtats socials que observem arreu del món, el defensor del satyagraha no es podrà quedar només en l’anàlisi de la situació, sinó que haurà d’actuar d’alguna manera: “no es pot ser genuïnament no-violent i romandre passiu davant les injustícies socials”¹⁴³⁶

Si ens fixam i rellegim els darrers paràgrafs, podem prendre consciència que el concepte de *senzillesa* com a base de la ahimsa que tant recalrava el Mahatma, impregna pràcticament tota la filosofia de la no-violència. Gandhi deia: “si tenc més del que necessit, això va contra la veritat”¹⁴³⁷ i “la veritat és la medul·la de la moralitat”¹⁴³⁸. Si no intentes sincerar-te amb tu mateix, com et podràs desenvolupar com a persona de manera íntegra? i si aquest desenvolupament no està procedint, com pots arribar a entendre el que veritablement significa *justícia* i tenir una actitud adient amb aquest concepte? Com a continuació d’aquestes reflexions, l’afirmació de Romesh Thapar ens proporciona una resposta bastant esclaridora i a la vegada també relacionada amb la noció de *veritat*: “la mesura de la infidelitat o no veracitat en tu mateix coincideix amb la mesura del teu fracàs per a arribar a ser tu mateix”¹⁴³⁹ Fidelitat amb els teus principis i valors que has de anar desenvolupant dia a dia. “El que Gandhi cerca, no és despullar a tots aquells que posseeixen alguna cosa (...) el que cerca és que siguin ells els que renunciïn a la seva

¹⁴³⁵ MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. Salamanca: Atenas. *Simposio internacional sobre Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi*. Organizado por la UNESCO (1969), pàg. 54. Professor Philip Noel-Baker (Nobel de la pau en 1959)

¹⁴³⁶ GANDHI, M. (Recull de GRINBERG, M.) (2004). *Reflexiones sobre la no violencia*. Buenos Aires: Errepar. Pàg 18.

¹⁴³⁷ MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. Salamanca: Atenas. *Simposio internacional sobre Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi*. Organizado por la UNESCO (1969), pàg. 65. Paraules de Gandhi citades per Yahia El-Kachab: Professor de la Universitat de El Cairo.

¹⁴³⁸ *Ibidem*, pàg. 63. William Eteki-Mboumoua.

¹⁴³⁹ *Ibidem*, pàg. 67. R. Thapar: Ex-director del Centre Indi Internacional i del *Times India*.

innecessària riquesa”¹⁴⁴⁰ (qüestió que el seu deixeble Vinoba¹⁴⁴¹, durà fins al més alt exponent). Per aquesta raó Gandhi emfatitza en la meditació, en la reflexió,... és necessari aturar-se i pensar dins tot aquest bullici i forma de vida desenfrenada; per tant, pel desenvolupament d’un mateix, no és convenient dur aquest tipus de vida.

Moltes de les teories polítiques del Mahatma tenien a veure amb el sistema de gestió econòmic ja que, com hem vist abans, dependrà en gran mesura d’aquest que les passes dels pobles avancin cap a la pau: “Gandhi sempre va posar èmfasi en el fet que la descentralització del poder polític era una condició *sine qua non* per a la creació d’una societat no violenta (...) Gandhi va advocar sempre per a la descentralització de l’economia, amb el fi de disminuir les desigualtats i els conflictes socials (...). El sistema que ell imaginava, estava basat sobre el concepte que el poder ha de sorgir del poble”¹⁴⁴².

Per tot això es podria afirmar que “la concepció de *sarvodaya*¹⁴⁴³ significa per a Gandhi, el benestar i el servei a tots. Una vida bona per a tots i no només per a la majoria”¹⁴⁴⁴ I es remarca aquí la paraula *tots*. Si només hi ha una part de la humanitat que rep aquest benestar, llavors, no hi ha justícia. “Adoptar el principi de la no-violència obliga a separar-se de tota forma d’exploació”¹⁴⁴⁵. I aquesta injustícia social té conseqüències negatives en aquells que la pateixen. No només en referència al sofriment que això suposa, sinó també en el que concerneix a l’actitud: “la creixent pobresa i misèria que afligeix al nostre país, (...) du a més gent a convertir-se en captaires, la qual desesperada lluita pel pa els hi torna insensibles a tots els sentiments de decència i respecte mutus”¹⁴⁴⁶

¹⁴⁴⁰MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. Salamanca: Atenas. *Simposio internacional sobre Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi*. Organizado por la UNESCO (1969), pàg. 144. Paraules de Gandhi citades per Yahia El-Kachab.

¹⁴⁴¹ Acharya Vinoba Bhave (1895 – 1982) Deixeble de Gandhi que tengué gran repercussió en la obra de Lanza del Vasto i del que parlarem més endavant.

¹⁴⁴²MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. Salamanca: Atenas. *Simposio internacional sobre Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi*. Organizado por la UNESCO (1969), pàg. 233-234. Citat pel professor Radivoj Uvalic.

¹⁴⁴³ Lexema provinent del sànscrit que significa literalment “aixecament universal” o “progrés del terme de tots”.

¹⁴⁴⁴GANDHI, M. (2007). *Mi fe en la verdad*. Santander: Sal Terrae. Pàg. 111.

¹⁴⁴⁵GANDHI, M. (Recull de GRINBERG, M.) (2004). *Reflexiones sobre la no violencia*. Buenos Aires: Errepar. Pàg. 10.

¹⁴⁴⁶GANDHI, M. (1985). *Autobiografía. Historia de mis experimentos con la verdad*. Barcelona: Aura. Pàg. 407.

Quan les necessitats bàsiques no estan cobertes i la injustícia viscuda és tan evident, la desesperació arriba a tal punt que la persona aliena serà només un instrument o un entrebanc. Llavors, raonablement, per arribar a la pau, és necessari que la igualtat i la justícia regnin.

d) No cooperació i desobediència civil.

Influït de manera especial per l'escriptor Henry David Thoreau¹⁴⁴⁷, Gandhi dugué a terme el que aquest escriví sobre la “desobediència civil” i la “no-cooperació” inclús abans de llegir-ho¹⁴⁴⁸, i a la vegada, va ser capaç de presentar aquests conceptes de manera internacional i aconseguí que molts defensors de la filosofia de la no-violència, com és el cas de Lanza del Vasto, també ho practiquessin. A continuació podrem observar que, sovint, “no-cooperació” i “desobediència civil” es desenvolupen a la vegada i, a més, tenen el mateix fons d'acció no-violenta per lluitar en contra de la injustícia social. Encara així, és necessari per a poder entendre plenament els dos conceptes, que concretem els diferents significats:

Podríem explicar que la “no-cooperació” es dóna quan “es deixa de col·laborar explícitament amb alguna causa de l'opressió (boicot, vaga, dejuni,...) però sense violar una llei jurídica”¹⁴⁴⁹ i la “desobediència civil”, quan

¹⁴⁴⁷Escritor nortamericà, de caire naturalista-panteista, es l'autor d'una novel·la *Walden*, (Madrid: Cátedra. 2005), que anys més tard el psicòleg Skinner va intentà imitar el seu utopisme mitjançant el seu propi anàlisi de conducta. Vegi's *Walden dos*. (Barcelona. Martínez Roca, Barcelona, 1984).

¹⁴⁴⁸ “Gandhi va llegir a Thoreau després d'haver llençat el seu primer programa de desobediència civil (encara que no amb aquest nom) l'any 1906, de tal manera que Thoreau significà una influència sobre Gandhi d'alguna forma encoratjadora i estimulant”: MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. Salamanca: Atenas. *Simposio internacional sobre Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi*. Organizado por la UNESCO (1969). Citat per Paul Power, professor de Ciències Polítiques a la Universitat de Cincinnati (Ohio, USA). Durant una de les seves estàncies a la presó de Sud-àfrica, després de demanar a la població índia que cremés les seves targetes d'identificació i que no donessin les empremtes dactilars (parlam ja doncs, de no col·laboració i desobediència), Gandhi es dedicà a estudiar l'obra de Thoreau *El deure de la desobediència civil*.

¹⁴⁴⁹AMEGLIO, P. (1998). Gandhi y la construcción de la desobediencia civil. Revista *Ixtus*, Mèxic, pàg. 16 de l'article.

“s’infringeix obertament una llei que en aquests moments resulta inhumana”¹⁴⁵⁰. Álvaro Díaz, explica que podria existir una graduació dels nivells de la lluita no-violenta activa, aquests serien els següents:

“1- la informació i el diàleg, on es cerca arribar a acords pactats (...) i a la vegada informar a sectors amplis de la població sobre el conflicte, amb la intenció de aconseguir nous aliats;

2- l’acció directa o popular: (...) es desplacen masses de població en espais oberts (marxes, mítings,...);

3- la no-cooperació¹⁴⁵¹;

4- la desobediència civil: davant el fracàs de les anteriors opcions per a assolir un acord satisfactori (...)”¹⁴⁵²

Una de les diverses formes que utilitzà el Mahatma per posar en marxa la no cooperació i no col·laboració va tenir lloc l’any 1920 a l’Assemblea Nacional del *Partit del Congrés*¹⁴⁵³ amb la intenció de demandar que els indis poguessin gaudir de alguns drets que podríem anomenar “humans” a més de reivindicar la possibilitat d’autosuficiència del poble indi: “boicot absolut a tot producte britànic (...) Els advocats, administratius,... deixen els seus llocs de feina (...) pocs mesos després, l’administració britànica decideix cedir alguns drets”¹⁴⁵⁴ Aquest va ser un dels primers èxits de l’aplicació de la no-cooperació dins la filosofia de la no-violència. És aquí, des del Partit del Congrés, on es comença a organitzar formalment el *moviment de desobediència civil*. En canvi, la cooperació per a Gandhi era una “dolçor”, ja que “entre qui coopera, no existeix el dèbil ni el fort”¹⁴⁵⁵

L’any 1921 “inicia un moviment massiu de desobediència civil en Bardoli (Gujarat), la *vaga d’imposts*, però alguns varen utilitzar la violència, la qual cosa

¹⁴⁵⁰ Ibídem, pàg. 16 de l’article.

¹⁴⁵¹ L’autor utilitza la definició anterior i afegeix que també es pot deixar de col·laborar “amb algun element material que doni força a la part adversària”

¹⁴⁵² L’autor continua amb la definició que s’ha donat anteriorment al mateix paràgraf.

DÍAZ, A. (2000). *La no-violència. El qué y el cómo. Origen, método y experiencias: una alternativa para América Latina*. Bogotá (Col.): CODECAL (Corporación Integral para el Desarrollo Cultural y Social; Colección Reflexión-Acción), pàg. 17 i 24.

¹⁴⁵³ Fundat a l’any 1885, és avui un dels principals partits polítics de la Índia del qual, el Mahatma havia passat a formar part just després de la “matança d’Amritsar” també anomenada “masacre del Jallianwala Bagh” (1919).

¹⁴⁵⁴ HERRANZ, R. (1999). *Mohandas Karamchand Gandhi*. España: Rueda J.M.S.A. Pàg. 79-80

¹⁴⁵⁵ GANDHI, M. (1982). *Villaggio e autonomia. La non violenza come potere del pololo*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina (Col. Economia). Pàg. 56.

va fer que Gandhi suspengués la campanya i dejunés”¹⁴⁵⁶. Aleshores, fent un anàlisi del que havia succeït, les seves reflexions varen fer que es perfilés encara més la filosofia de la desobediència civil: “abans que algú pugui dedicar-se a la desobediència civil, ha d’haver estat respectuós amb les lleis de l’Estat (...) Vaig comprovar que abans que un poble es trobi en condicions de participar en la desobediència civil, hauria de comprendre les més profundes implicacions d’aquesta actitud (...) Només llavors, té dret a aquesta desobediència respecte a certes lleis i en circumstàncies ben definides”¹⁴⁵⁷ El Mahatma s’havia adonat que “la desobediència civil, massiva o individual, és una ajuda a l’esforç constructiu”¹⁴⁵⁸ i per tant “una preparació és necessària”¹⁴⁵⁹ Així que, més endavant, a l’any 1928 es torna a reprendre la campanya amb l’ajuda de Patel¹⁴⁶⁰, amb un notable triomf com a resultat. L’organització, ara, tenia un paper importantíssim: “les campanyes es preparaven amb bastant de temps, amb voluntaris entrenats especialment, en particular, els *satyagrahis* constituïen un exèrcit de no-violents. Existien també els *activistes d’aldea* (...) que promovien des de la higiene fins a la organització. Un altre grup d’activistes eren les *brigades de pau* que es dedicaven a aprofundir amb les comunitats en el sentit que tenien les accions de la no-violència i (...) a cercar la seva adhesió”¹⁴⁶¹. A més, Gandhi utilitzava una altra eina per aconseguir la mobilització del poble: la premsa¹⁴⁶², d’aquesta manera “estava en constant diàleg (directe o indirecte) amb diverses dimensions a la vegada”¹⁴⁶³

¹⁴⁵⁶HERRANZ, R. (1999). *Mohandas Karamchand Gandhi*. España: Rueda J.M.S.A. Pàg. 81

¹⁴⁵⁷GANDHI, M. (1985). *Autobiografía. Historia de mis experimentos con la verdad*. Barcelona: Aura. Pàg. 441.

¹⁴⁵⁸AMEGLIO, P. (1998). Gandhi y la construcción de la desobediencia civil. Revista *Ixtus*, Mèxic, pàg. 7 de l’article.

¹⁴⁵⁹Ibidem, pàg. 7 de l’article.

¹⁴⁶⁰ Vallabhbhai Jhaverbhai Patel, més conegut com a *Sardar Patel*, que es traduiria per “Cap” o “Líder” Patel, advocat de formació i col·laborador de Gandhi. L’any 1928 s’uní definitivament al moviment de no-violència encapçalat per Gandhi i es convertí en un dels organitzadors del Partit del Congrés Nacional Indi i en un gran mobilitzador de masses en diferents campanyes de desobediència civil i no-cooperació.

¹⁴⁶¹AMEGLIO, P. (1998). Gandhi y la construcción de la desobediencia civil. Article de la Revista *Ixtus*, Mèxic, pàg. 7 de l’article.

¹⁴⁶² Ja ho havia fet a Sud-àfrica amb el “Indian Opinion” i anteriorment a la Índia amb el “Harijan” i el “Young India”, on no deixava de plasmar les seves idees. Ara, a més, la premsa internacional recollia el que estava passant a la Índia i moltes de les seves declaracions.

¹⁴⁶³AMEGLIO, P. (1998). Gandhi y la construcción de la desobediencia civil. Revista *Ixtus*, Mèxic, pàg. 7 de l’article.

Una altra de les campanyes més destacades de desobediència civil va ser la “marxa de la sal”¹⁴⁶⁴ que va tenir la seva fita a les ribes de l’Índic. Gandhi fou el primer en recol·lectar una mica de sal a la platja de Dandi i multitud de persones a diferents punts de l’oceà el seguiren. Després d’això l’exèrcit britànic maltractà i empresonà un gran nombre d’indis¹⁴⁶⁵ (incloent al Mahatma), però poc després, el govern britànic, pressionat per l’opinió pública internacional i la impossibilitat de resoldre el conflicte d’una altra manera, va alliberar als presos i va derogar la llei vigent. Aquesta, fou una passa definitiva per a la consecució de l’autonomia de la Índia: “Gandhi sempre va sostenir que el vertader problema a resoldre era el canvi dins dels mateixos indis i no l’expulsió dels anglesos, per tant, una vegada assumida aquesta nova consciència com a poble, els anglesos s’haurien d’anar de la Índia de manera natural”¹⁴⁶⁶. Segons el professor Bhikhu Parekh, Gandhi es demanava... “quan aprendrem a rebel·lar-nos contra nosaltres mateixos?” i afegia... “hem de rebel·lar-nos contra la nostra dependència”. Era una qüestió de creença en la unitat del poble, en la possibilitat de la seva autodeterminació, en el procés d’alliberament i en el camí cap a la justícia. I tot això, mitjançant la no-violència activa¹⁴⁶⁷. Quan l’individu cregui en tot això, podrà començar aquest tipus de lluita, la qual, té com a clau que l’altre es rendeixi a l’evidència: “el primer que cerca la desobediència civil és desarmar moralment a l’altre, a partir de fer

¹⁴⁶⁴ Del 12 de març al 6 d’abril de 1930. Gandhi encoratja als seus compatriotes a rompre el monopoli que l’imperi britànic tenia sobre la sal extreta de l’Índic i a desobeir la llei que els impedeix recol·lectar aquesta sal i que els obliga a pagar un impost per ella. Mentre recorria el camí, el 27 de març escriu un article al *Young India* defensant la desobediència civil com a una idea que es pot trobar dins les ensenyances de Jesús: “doneu al Cèsar el que és del Cèsar i a Déu el que és de Déu”

¹⁴⁶⁵ “Una altra de les característiques de la desobediència civil no-violenta: omplir les presons fins a desbordar-les i així invertir el problema creant una dificultat seriosa a l’opressor”: AMEGLIO, P. (2002). *Gandhi y la desobediencia civil*. México D.F: Plaza y Valdés. Pàg. 174. Gandhi deia “El nostre Triomf consisteix, a més, en ser empresonats sense haver comès cap delictes. Quant més gran sigui la nostra innocència, més gran serà la nostra força i més aviat arribarem a la victòria”: GANDHI, M. (2006). *Teoria e pratica della non-violenza*. Torino: Einaudi. Pàg. 181.

¹⁴⁶⁶ AMEGLIO, P. (1998). Gandhi y la construcción de la desobediencia civil. Article de la Revista *Ixtus*, Mèxic, pàg. 2 de l’article.

¹⁴⁶⁷ Gandhi es refereix aquí al *swaraj* (autogovern o independència). El Mahatma situarà els mitjans per a aconseguir la verdadera autonomia al *Programa Constructiu* del que parlarem més endavant: “El camí cap al *swaraj* és de pujada i estret. Hi ha pendents molt relliscoses i abismes molt profunds. Han de ser tots superats amb el pas decidit abans de poder assolir el cim i respirar l’aire fresc de la llibertat”: BUTTURINI, E. (1993). *La pace giusta. Testimoni e maestri fra '800 e '900*. Verona: Casa Editrice Mazziana. Pàg. 256.

evident una *veritat*. Fins i tot en el plantejament de les accions civils més complexes, més multitudinàries, al que es fa referència inicialment i realment, és a un qüestionament moral de l'altre¹⁴⁶⁸ i ho farà "sense cercar la destrucció, sinó la restitució de la justícia"¹⁴⁶⁹. És clar que tot això significa treball i temps per al canvi dins la comunitat: "la lenta i dolorosa tasca de cultivar i consolidar el sentit de la humanitat, i amb això establir les bases d'una vertadera comunitat moral, es va convertir en una responsabilitat col·lectiva essencial"¹⁴⁷⁰. Si reprenem la paraula *dolorosa*, citada anteriorment en relació a la *tasca de la desobediència civil*, ens adonem que es tracta d'una lluita difícil i que a més, existirà "la necessitat de mantenir una continuïtat de les accions en el temps"¹⁴⁷¹, però precisament per això, perquè es pateix la violència directa o indirecta de l'opressor, "els agressors no podran per menys que tornar-se reflexius respecte al seu propi acte de violència"¹⁴⁷²

Aquest tipus de *desobediència* ve acompanyat del qualificatiu "*civil*", ja que qui ho du a terme "no creu que transgredeixi els deures implícits en la *ciutadania*, sinó que més aviat es veu obligat a desobeir per a continuar essent un bon ciutadà"¹⁴⁷³. Però a més, segons Gandhi, "la desobediència, per a que sigui civil ha de ser sincera, respectuosa, sensata i exempta de tot recel. Ha de recolzar-se en principis molt sòlids, no estar sotmesa a capritxos i sobretot, no deixar que la dicti mai l'odi i el rancor"¹⁴⁷⁴. No es pot dur a terme aquest tipus d'estratègia amb eines i/o actituds contraries al *satyagraha*, ja que d'aquella manera, cauríem en una total incoherència. Entenem per tant, que la desobediència civil ha de tenir una base no-violenta per a entendre la seva raó de ser i dur-la a terme com cal.

¹⁴⁶⁸GANDHI, M. (2006). *Teoria e pratica della non-violenza*. Torino: Einaudi. Pàg. 181.

¹⁴⁶⁹ Ibídem, pàg.181.

¹⁴⁷⁰PAREKH, B. (1996). Gandhi's legacy. Pàg. 5. Extret de: Rajan Srinivasan, Thakkar Usha, Pam Rajput (2002) *Pushpanjali: Essays on Gandhian Themes*. Devika (Ind.): Gandhi Foundation of Maharashtra.,

¹⁴⁷¹AMEGLIO, P. (1998). Gandhi y la construcción de la desobediencia civil. Article de la Revista *Ixtus*, Mèxic, pàg. 7 de l'article.

¹⁴⁷²MARTÍNEZ GUZMÁN, M. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona. Icaria. Extret de: DE MINGO, A. M. (2010). No violencia, desobediencia civil y ejemplaridad; Una aproximación al pensamiento ético-político de M. Gandhi. Revista *Paz y Conflictos*, nº 3 (Instituto de la paz y los conflictos) Universidad de Granada, pàg 65.

¹⁴⁷³BOBBIO, N. (1997). *El tercero ausente*. Madrid: Cátedra, pàg. 117..

¹⁴⁷⁴GANDHI, M. (1987). *En lo que yo creo*. Mérida: Dante, pàg. 136

Es tracta de desobeir a tot allò “que és injust, inhumà i il·legítim”¹⁴⁷⁵. En tot moment Gandhi deixarà clar que la desobediència civil i “la tàctica de la no-cooperació no van en contra dels homes, sinó en contra del que aquests disposen. No va en contra dels governants, sinó en contra del sistema que administren, ja que les arrels de la no-cooperació no es troben a l’odi, sinó a la justícia i a l’amor”¹⁴⁷⁶ D’aquí el llaç a la seva base ideològica.

Gandhi “situava la llei moral per damunt de la llei jurídica, el que era legítim per damunt del que era legal”¹⁴⁷⁷ i afegia que “s’ha d’obeir a les lleis per la consciència i no per la por a les sancions (...) Reprimir la desobediència civil és com tractar d’empresonar la consciència”¹⁴⁷⁸ Una vegada plantejada aquesta idea, podem concloure que la desobediència civil, hauria de ser, doncs, “un procés massiu de reconstrucció de la llei, de la legalitat”¹⁴⁷⁹ És per això que Gandhi intenta que el ser humà se n’adoni de la força que pot arribar a tenir per la reestructuració del sistema legislatiu: “si l’home només s’adonés que és de covards obeir lleis injustes, ja no el podria esclavitzar cap tirania construïda per l’home. Aquesta és la clau de l’autogovern o govern nacional”¹⁴⁸⁰

Un dels objectius principals del *Hind Swaraj*¹⁴⁸¹ era “convèncer als indis de Sud-àfrica i de la Índia sobre la conveniència del mètode del satyagraha com a camí paer a la alliberació (...) Les reflexions es basen en un principi de realitat i història, i partien de les fams, degradació i ruïnes econòmiques que afectaven a la Índia, especialment des del domini anglès amb el model occidental industrial modern”¹⁴⁸² Així doncs, “Gandhi posa el dit a la nafra de la economia (...) ja que la seva proposta reverteix una lògica i una estructura econòmiques”¹⁴⁸³ i per tant, suposa un canvi polític i social de manera radical.

¹⁴⁷⁵AMEGLIO, P. (1998). Gandhi y la construcción de la desobediencia civil. Revista *Ixtus*, Mèxic, pàg. 1 de l’article.

¹⁴⁷⁶AMEGLIO, P. (2002). *Gandhi y la desobediencia civil*. México D.F: Plaza y Valdés, pàg. 128

¹⁴⁷⁷ Ibídem, pàg. 155.

¹⁴⁷⁸GANDHI, M. (2006). *Teoria e pratica della non-violenza*. Torino: Einaudi, pàg. 159.

¹⁴⁷⁹AMEGLIO, P. (1998) “Gandhi y la construcción de la desobediencia civil”. Article de la Revista *Ixtus*, Mèxic, pàg. 6 de l’article.

¹⁴⁸⁰GANDHI, M. (1997). *Hind Swaraj: and other writings*. Cambridge: Univ Pr. Cambridge, cap. XVII. Aquesta obra d’unes 70 pàgines, va ser publicada per primera vegada al Indian Opinion l’any 1909 i de manera independent a l’any 1910. Poc després va ser prohibida pel Govern Britànic de Bombai.

¹⁴⁸¹ Es podria traduir com a “autogovern dels indis” o “autogovern de la Índia”

¹⁴⁸²AMEGLIO, P. (2002). *Gandhi y la desobediencia civil*. México D.F: Plaza y Valdés, pàg. 110.

¹⁴⁸³ Ibídem, pàg. 119.

Tot això, ens dóna peu a comprendre la relació entre la no-cooperació i la desobediència civil amb la autonomia i l'autogovern: “una moral de l'autonomia es forja quan s'entén i s'aprèn que s'ha de desobeir tota ordre d'inhumanitat”¹⁴⁸⁴ Després d'analitzar la legislació injusta vigent en aquell moment, que impedia per tots els costats l'autogovern i llibertat del poble indi, Gandhi planteja el següent, introduint així les bases de la desobediència civil: “les peticions poden ser sostingudes per dos tipus de força. Una és: els hi farem mal si no ens donen el que demanem; que és la força de les armes (...) El segon tipus pot ser expressat així: poden governar-nos només en la mesura que nosaltres acceptem ser governats; aquest tipus de força pot ser descrita com a la força de l'amor¹⁴⁸⁵, la força de l'ànima o la força de la veritat”¹⁴⁸⁶ que segons Gandhi és indestructible, i, per aquesta raó, la força de les armes serà impotent en front d'aquesta.

Gandhi es planteja el tema de l'obediència en referència a la situació que estava vivint la població india: “el sistema no és només un ordre social imposat per un grup sobre un altre, sinó una cosa que afecta a tota la societat. Així veiem com la nostra obediència reproduceix el sistema de dominació”¹⁴⁸⁷ i com va dir Havel, això es tradueix en “un desafiament a la mateixa noció d'identitat”¹⁴⁸⁸, això ens duu a observar que l'actitud passiva d'obeir, sense plantejar-se el que ens diria la pròpia consciència, serà premiada familiarment, escolarment i socialment, ja que ha estat normalitzada per una única causa: “tots ho fan”. Per això i segons el seu Programa Constructiu¹⁴⁸⁹, “l'obediència ha de ser voluntària i pot ser retirada en cas d'injustícia; les masses han de ser exercitades en la seva capacitat per a regular i controlar el poder”¹⁴⁹⁰ i

¹⁴⁸⁴MARÍN, J. C. (2003). *Los hechos armados: Argentina 1973-1976: la acumulación primitiva de genocidio*. Buenos Aires: PICaSo / La Rosa Blindada. Pp. 24-25.

¹⁴⁸⁵ Veure l'apartat de Martin Luther King.

¹⁴⁸⁶GANDHI, M. (1997). *Hind Swaraj: and other writings*. **Cambridge: Univ Pr.** Cambridge, cap. XVII.

¹⁴⁸⁷AMEGLIO, P. (2002). *Gandhi y la desobediencia civil*. México D.F: Plaza y Valdés. Pàg. 130.

¹⁴⁸⁸CANETTI, E. (2002). *Masa y Poder*. Madrid. Alianza. Pàg. 299.

¹⁴⁸⁹ El “Programa Constructiu de la Índia” va ser escrit per Gandhi entre els anys 1941 i 1944 i ho defineix com a “la forma vertadera i no violenta d'assolir el Poorna Swaraj (ple autogovern)”. Es tracta d'una proposta alternativa al model capitalista occidental i està basat en la construcció de formes d'autonomia política, cultural i productiva dels camperols, i en la seva autosuficiència i en la descentralització a tots els nivells.

¹⁴⁹⁰GANDHI, M. Programa Constructivo de la India. Extret de: AMEGLIO, P. (2002). *Gandhi y la desobediencia civil*. México D.F: Plaza y Valdés, pàg. 158.

explicava aquest principi amb el següent argument: “el poder és atorgat a algú pel recolzament d’una majoria, i si es retira aquest suport, llavors el poder ja no pot ser exercitat legalment per qui ho va rebre en representació.”¹⁴⁹¹ Però aquesta idea ja estava preconcebuda al Hind Swaraj quan el mateix Gandhi es referia a la no-cooperació escrivint: “si actuen contràriament a la nostra voluntat, nosaltres no els ajudarem; i sense la nostra ajuda, sabrem que no es poden moure ni una passa”¹⁴⁹² Com podem veure, el concepte de desobediència civil i de no-cooperació serà bàsic per dur a terme el Programa Constructiu, ja que, com ell comentava sovint: “els mitjans representen ja un fi en sí mateix, i han de ser tan purs com l’objectiu final”¹⁴⁹³, els mitjans són ja la forma de construcció d’una nova societat”¹⁴⁹⁴ Per a Gandhi, “els mitjans eren més importants que el fi, ja que aquests eren decisió de l’home i el fi, estava en les mans de Déu”¹⁴⁹⁵

Una altra característica de l’acció gandhiana, seguida més endavant per Lanza del Vasto, “consistia en dur la lluita social en ocasions al territori de l’opressor, i conscienciar allà a les bases de suport popular”¹⁴⁹⁶, tot tenint en compte que el poble, quan se li presenta de manera clara la injustícia social que pateix un altre poble, es sent identificat d’alguna manera amb la part dominada, i per una altra banda es sent responsable dels actes dels seus governants, ja que representen al mateix poble.

Així doncs, “la resistència començarà pel rescat de l’individu en front a un model econòmic que l’ignora i expropia juntament amb la seva història, per una presa de consciència sobre la necessitat de tenir autorespecte com a persona i com a cultura”¹⁴⁹⁷, i això farà que aquest poble, “aixequi clarament la seva autoestima i dignitat”¹⁴⁹⁸. En aquest punt és on l’individu i el poble, es responsabilitzen socialment i assumeixen que, patint l’esforç i alguns sacrificis, podran arribar a la llibertat i sobirania de sí mateixos i del seu poble: “la

¹⁴⁹¹ AMEGLIO, P. (2002). *Gandhi y la desobediencia civil*. Ibidem, pàg. 158.

¹⁴⁹² GANDHI, M. (1997). *Hind Swaraj: and other writings*. Cambridge: Univ Pr. Cambridge, cap. XVII.

¹⁴⁹³ Veiem aquí la gran diferència entre la premisa de Marx: *el fi justifica els mitjans*, i la de Gandhi: *els mitjans, són a la vegada el fi*.

¹⁴⁹⁴ AMEGLIO, P. (2002). *Gandhi y la desobediencia civil*. México D.F: Plaza y Valdés, pàg. 142.

¹⁴⁹⁵ Ibidem, pàg. 143.

¹⁴⁹⁶ Ibidem, pàg. 165.

¹⁴⁹⁷ AMEGLIO, P. (2002). *Gandhi y la desobediencia civil*. México D.F: Plaza y Valdés, pàg. 135.

¹⁴⁹⁸ Ibidem, pàg. 135.

desobediència civil entra plenament no simplement en una capacitat per a denunciar i raonar, sinó també en una actitud espiritual que requereix d'una fortíssima convicció moral i (...) fa referència al gest de pensar per un mateix"¹⁴⁹⁹ És així com Gandhi fa palès que la desobediència civil, no és obeir a un altre líder que diu que s'ha de desobeir una llei, sinó que parteix dels pensaments i reflexions del propi individu¹⁵⁰⁰. Es parteix d'una iniciativa i un mètode, però a partir d'aquí, serà l'individu i conseqüentment, el poble, qui podrà observar, analitzar i després decidir: "No necessiten els camperols prèdiques sobre la no-violència. Deixin que aprenguin a fer ús d'aquesta com a un remei eficaç que puguin entendre, i més tard, quan se'ls hi digui que el mètode que usaven era el no-violent, el reconeixeran ràpidament com a tal"¹⁵⁰¹

Per tal de reflectir les característiques pròpies de les accions gandhianes de no-cooperació i desobediència civil, farem referència a l'obra de l'autor Pietro Ameglio, on queden ben especificades: "continuïtat en el temps; involucra a totes les classes socials i castes; plantejament d'un objectiu assolible; malgrat es va castigar la seva acció, no va decaure la moral del poble i, fins i tot, es va intensificar l'acció; es va anar augmentant la quantitat d'adeptes; es va constatar que la desobediència civil necessitava de preparació, clarificació d'objectius i de metodologia perquè no es creàs un caos incontrolable i perquè els efectes no fossin contraproductius; va augmentar l'autoestima, la capacitat de resistència i de sacrifici del poble indi en la seva lluita; es va fer conscient al poble que aquesta lluita social era un llarg procés amb petites fites; es va guanyar la credibilitat en sectors d'opinió pública; i els governadors anglesos, varen prendre consciència de la importància de donar majors llibertats i concessions a la Índia"¹⁵⁰².

Per concloure aquest apartat, seria adequat i bastant significatiu, mencionar el que va manifestar Gandhi a un tribunal quan era jutjat per un dels actes de

¹⁴⁹⁹DE MINGO, A. M. (2010). No violencia, desobediencia civil y ejemplaridad; Una aproximación al pensamiento ético-político de M. Gandhi. Revista *Paz y Conflictos*, nº 3 (Instituto de la paz y los conflictos) Universidad de Granada, pàg. 68.

¹⁵⁰⁰ Aquí trobam la relació de Gandhi amb l'obra de Immanuel Kant i la seva primera màxima: "aventura't a pensar" ("Sapere Aude"). Kant serà citat en nombroses ocasions per Gandhi i pel seu deixeble, Lanza del Vasto.

¹⁵⁰¹GANDHI, M. Programa Constructivo de la India, pàg. 208. Extret de: AMEGLIO, P. (2002). *Gandhi y la desobediencia civil*. México D.F: Plaza y Valdés, pàg. 140.

¹⁵⁰²AMEGLIO, P. (2002.) *Gandhi y la desobediencia civil*. Ibidem, pàg. 179-180

desobediència civil: “m’atreveixo a fer aquesta declaració no per eludir el càstig que se m’ha assignat, sinó per demostrar que he desobeït l’ordre que se m’ha imposat no per falta de respecte a l’autoritat legal, sinó per obeir a la llei més elevada del nostre ser: la veu de la consciència”¹⁵⁰³

e) L’educació.

Les primeres vegades que Gandhi es planteja d’una manera ferma les metodologies educatives i el funcionament del Sistema Educatiu vigent, és quan torna a Sud-àfrica per segona vegada amb la seva família, l’any 1897. No desitjava inscriure ni als seus fills ni als seus nebots a una escola cristiana d’allà, ja que no creia en aquest tipus d’educació. Ell s’estimava més que els petits de la família s’eduquessin a casa, deia que “l’educació que les criatures absorbeixen a una llar normal, és impossible assolir-la en qualsevol altra part”¹⁵⁰⁴ Així, en un principi, va intentar ocupar-se d’aquest assumpte ell mateix, però la seva irregularitat va fer que s’ho tornés a plantejar: “Jo no podia dedicar als meus fills tot el temps que hagués volgut ... i s’han queixat de mi sobre això... no obstant això, pens que si s’eduquessin a qualsevol escola, es veurien privats de l’ensenyament que només pot proporcionar l’experiència... al mateix temps, la seva manera de viure, hagués constituït una ensepegada molt seriosa per al desenvolupament de les meves activitats al servei de la comunitat”¹⁵⁰⁵. Amb això ens explica que li hagués agradat formar a la seva família a partir de la seva experiència, però que el temps que havia de dedicar als objectius que s’havia proposat amb la seva tornada a Àfrica¹⁵⁰⁶, no li deixava més opcions que rendir-se davant l’objectiu de l’educació als seus fills.

Una de les seves idees principals en relació a l’educació era que la “llibertat” havia de ser un dels principis bàsics (així com també ho defensava fora de

¹⁵⁰³ Paraules de Gandhi citades a: BOBBIO, N. (1997). *El tercero ausente*. Madrid: Cátedra, pag. 124-125.

¹⁵⁰⁴ GANDHI, M. (1985). *Autobiografía. Historia de mis experimentos con la verdad*. Barcelona: Aura, pàg. 200.

¹⁵⁰⁵ *Ibidem*, pàg. 200-201.

¹⁵⁰⁶ L’any 1896, Gandhi regressà a la Índia per recollir a la família i tornar-se a Sud-àfrica, on viuran fins l’any 1901. Vivint així la segona guerra de bòers i britànics (1899-1904). Els seus objectius segueixen anant en pro dels drets dels més desfavorits, fent difusió dels fets que va observant, lluitant de manera activa i intentant establir una nova forma de vida en comunitat.

l'escola). Es tractava d'un pilar que prioritzava davant d'algunes bases del sistema educatiu, i ho feia manifestant que "quan s'ha de triar entre la llibertat i la instrucció ¿qui és capaç d'afirmar que el primer no ha de ser preferit mil vegades al segon?"¹⁵⁰⁷. Aquesta idea la veurem moltes vegades reflectides a la concepció de Lanza del Vasto sobre el que hauria de ser una educació cap a la lluita no-violenta.

Gandhi manifestava la necessitat de transformació del sistema educatiu per a que la població comencés a pensar, per ella mateixa, en les condicions que l'envoltaven i en com podrien millorar a nivell global: "advocava per la completa transformació de l'home i per aquesta transformació un dels seus instruments bàsics era l'educació... estava convençut que mitjançant l'educació de la personalitat dels homes s'arribaria a aconseguir una autèntica revolució (...) només l'educació podria superar el materialisme"¹⁵⁰⁸.

De igual manera, sempre va mantenir la importància del paper dels pares en l'educació dels fills, fins i tot comentant la possibilitat de instaurar a les civilitzacions una "escola de pares", encara que sense pronunciar aquest terme: "Estic convençut que per a la bona cura dels nins, tots els pares haurien de tenir uns coneixements generals de puericultura"¹⁵⁰⁹ (...) L'educació dels nins comença a la concepció (...) després del naixement, el nin imita als seus pares i per un espai considerable d'anys, és un reflex dels seus progenitors"¹⁵¹⁰ D'aquesta manera es refereix a la rellevància que té el bon "model" de pare i mare.

D'un mode més general "a Gandhi li preocupava molt l'educació de les masses. Així que no només va relacionar la problemàtica de l'educació amb el moviment d'alliberació, sinó que també va adoptar actituds summament crítiques davant les condicions existents... Quines eren aquestes objeccions? En primer lloc,

¹⁵⁰⁷GANDHI, M. (1985). *Autobiografía. Historia de mis experimentos con la verdad*. Barcelona: Aura, pàg. 202.

¹⁵⁰⁸MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. Salamanca: Atenas. *Simposio internacional sobre Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi*. Organizado por la UNESCO (1969), pàg. 177-178. Pertany a una altra de les manifestacions del professor Aníbal del Campo.

¹⁵⁰⁹ El significat d'aquesta paraula es podria traduir com a "tenir cura dels infants", es refereix sobretot a l'art de la criança dels nins. Abasta fins i tot l'àmbit mèdic. Per això Gandhi ho relaciona més amb els pares que amb l'escola.

¹⁵¹⁰GANDHI, M. (1985). *Autobiografía. Historia de mis experimentos con la verdad*. Barcelona: Aura, pàg. 204.

que aquella educació estava basada en una cultura estrangera fins el punt d'excloure la cultura autòctona¹⁵¹¹ i en segon lloc que s'ignorava... la cultura cordial¹⁵¹², manual¹⁵¹³, i del cor¹⁵¹⁴(...)"¹⁵¹⁵

Per Gandhi, l'educació britànica, que a la vegada era el model que es seguia a la Índia i a Sud-àfrica i que estava fortament influenciat per les tendències nord-americanes, "feia dels més joves, mers imitadors"¹⁵¹⁶. A més, el programa educatiu dels colonitzadors significava per al Mahatma "la negació de la veritat i la no-violència" ja que "aquests homes havien malbaratat tota la seva energia, la seva indústria i el seu ingeni en saquejar i destruir altres races (...) i per tant, per a ell no era possible que aquella civilització fos símbol de *progrés*, ni res digne d'imitació"¹⁵¹⁷.

Llavors, ell tenia una proposta de cara a l'educació. Influït per autors com Ruskin o Rousseau¹⁵¹⁸, quan va tornar a la Índia, va intentar dur a terme aquesta idea començant pels nins que poblaven els *àshrams* que vivien

¹⁵¹¹ Tant a Sud-àfrica com a la Índia, l'Imperialisme britànic pretenia instaurar un sistema educatiu que deixàs al marge les cultures pròpies del poble al que subordinaven (incloent la llegua). Gandhi defensava que la cultura formava una part de la persona i de les seves arrels. Ell manifestava l'enriquiment que suposava alimentar-se de diferents cultures sempre i quan cap d'elles es deixàs granar per altres.

¹⁵¹² La cultura, havia d'incloure també una manera de vida, seria una cultura de pau on es col·labora per arribar a un bé comú. I tot això no s'aprèn si no va implícit en la manera d'ensenyar i en el model.

¹⁵¹³ Com s'ha comentat abans, Gandhi donava molta importància com hem pogut observar anteriorment (veure les influències de Ruskin) al treball manual per a l'educació íntegra de la persona. Aquesta ideologia serà mantinguda i desenvolupada més tard pel seu deixeble Lanza del Vasto.

¹⁵¹⁴ D'aquesta manera no es deixa de lligar la concepció d'amor, tan bàsica en la filosofia de Gandhi, amb l'educació; havent de fer partícip al sistema educatiu de l'educació actitudinal del nin. "L'amor crea i recrea mentre que l'odi destrueix" (Paraules de Gandhi citades per l'escriptor indi A. G. Sheorey al "Simposi internacional sobre veritat i no-violència a l'humanisme de Gandhi" a l'any 1969)

¹⁵¹⁵ MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. Salamanca: Atenas. *Simposio internacional sobre Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi*. Organizado por la UNESCO (1969), pàg.118-119. Citat per l'historiador txec Miloslav Krasa. Professor d'història de la Índia moderna a la Universitat de Carolina del Sud i Doctor honoris causa a la Universitat de Višvabháratí (Praga)

¹⁵¹⁶ Thorgalson, A. (2007): Una educación diferente para un mundo diferente: La visión de Gandhi y Krisnamurti; 15 Desembre, 2007. Font: <http://wordpress.com/> Pàg. 2 de l'article.

¹⁵¹⁷ KUMAR, K. (1993). Mohandas Karamchand Gandhi (1869-1948). (Departament d'Educació de la Universitat de Delhi, Índia) Publicat originalment en la revista *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. UNESCO (Oficina Internacional de Educación), París, 1993, pàg. 1 de l'article.

¹⁵¹⁸ Autors dels qual parlarem més tard, ja que foren també influències important per a la percepció de l'educació de Lanza del Vasto.

amb la filosofia del *satyagraha*.¹⁵¹⁹ D'aquesta manera es va convertir en el primer home a la Índia “que va intentar aplicar a gran escala el principi de l'educació activa”¹⁵²⁰. Així, va anomenar aquesta nova concepció de l'educació “*Nai Talim*” que voldria dir “Nova Educació”¹⁵²¹.

Però abans d'això va haver diferents intents i experimentacions educatives a Sud-àfrica. La primera va ser la *Granja Phoenix*, fundada per ell mateix a l'any 1904, una comunitat on conviuran algunes famílies, que inclourà a la vegada una escola, sospesant la “possibilitat que ella mateixa produís els recursos per al seu propi manteniment”¹⁵²² i d'aquesta manera convertir-se en el que ell anomenava una “escola productiva”¹⁵²³. Més endavant i amb més experiència en aquest tipus de comunitats rurals, va fundar a l'any 1910, la *Granja Tolstoy*¹⁵²⁴ amb més èxit que la primera, encara que totes dues inspirades en la obra de Ruskin¹⁵²⁵.

El *Nai Talim*, serà descrit per Gandhi com a “una bella barreja d'artesanía, art, salut i educació”¹⁵²⁶ D'aquesta manera, l'artesanía hauria de comprendre el que implica el treball manual, que tantes vegades hem comentat i que es

¹⁵¹⁹ Més tard aquesta idea serà duta a terme per l'autor Lanza del Vasto a les comunitats que ell va crear.

¹⁵²⁰ L'escola activa (també anomenada “Escola Nova”), impulsada a principis del segle XX per diversos autors/es com C. Freinet o M. Montessori, es fonamenta en el desenvolupament harmònic de totes les capacitats del nin i en la participació i contribució per a la transformació social, a través de propi treball i d'investigació de l'alumne, guiat pel mestre a un entorn natural i tenint com a pilars fonamentals la llibertat i la responsabilitat.

Talim, N. (2009). La educación para la vida según Gandhi”. (Conseller de la Institució Pública. Adjunt del Govern de la Índia). Publicat originalment en la revista *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* UNESCO serial article; Novembre, 2009.

¹⁵²¹ Veim aquí el paral·lelisme entre la “Escola Nova” (o “Escola Activa”) que neix a occident i la nova concepció educativa de Gandhi.

¹⁵²² Kumar, K. (1993). Mohandas Karamchand Gandhi (1869-1948). (Departament d'Educació de la Universitat de Delhi, Índia) Publicat originalment en la revista *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. UNESCO (Oficina Internacional de Educació), París, 1993. Pàg. 2 de l'article.

¹⁵²³ Ibídem, pàg. 2 de l'article.

¹⁵²⁴ Es tractava d'una comunitat cooperativa per a immigrants indis a prop de la ciutat de Durban (localitat on Gandhi, havia formulat anteriorment, part de la seva campanya de resistència passiva); de fet el duc Lleò de Tolstoi va fer el mateix a la seva finca *Yasnaia Poliana*, on educà als fills dels seus camperols en el si d'una pedagogia llibertària. Vegi's per més informació a: L. Tolstoi (1978) *La escuela Yanaia Poliana*. Palma de Mallorca: Pequeña biblioteca Calamus Scriptorius.

¹⁵²⁵ Veure pàgina

¹⁵²⁶ Paraules de M. Gandhi citades per Aaricia Thorgalson (2007) a l'article: Una educación diferente para un mundo diferente: La visión de Gandhi y Krisnamurti. 15 Desembre, 2007. Font: <http://wordpress.com/> Pàg. 2 de l'article.

considera igual d'important que el treball intel·lectual; l'art, seria equivalent a les "humanitats" i la salut, serien els coneixements pràctics sobre la medicina occidental i la tradició aiurvèdica¹⁵²⁷.

La idea serà que "els estudiants siguin guiats per a desenvolupar habilitats"¹⁵²⁸ en les àrees anteriorment exposades. Al igual que Dewey¹⁵²⁹, Gandhi "ubicava el seu model d'ensenyament, basat en el treball en una petita comunitat ideal d'individus responsables"¹⁵³⁰. Aspecte que ens du a reflexionar sobre el paper actiu de l'alumne i no merament passiu, és a dir com a subjecte conscient de la responsabilitat que suposa el seu propi aprenentatge de cara a la comunitat, societat i cap a ell mateix.

El seu projecte d'*educació bàsica* que proposava al nou govern de la nació índia l'any 1937, reflectia "la seva visió d'escola, ja que ell sabia que era possible"¹⁵³¹ després d'haver-ho experimentat a Sud-àfrica i a alguns ashrams de la Índia. Aquest any, després que al seu país, el govern fos triat pel poble, Gandhi va tenir l'oportunitat de suggerir "que s'havia d'oferir a la gent el tipus d'educació que satisfaria les seves necessitats reals dins les seves possibilitats"¹⁵³². D'aquesta manera, també s'afavoreix a aquells "nins de les capes més baixes de la societat"¹⁵³³ que fins ara havien tingut molt poques oportunitats educatives.

¹⁵²⁷ Paraula sànscrita que significa "llarga vida relacionada amb el coneixement i la ciència". És un sistema tradicional basat en sistemes de curació i salut no invasius.

¹⁵²⁸ Thorgalson, A. (2007). Una educació diferente para un mundo diferente: La visión de Gandhi y Krisnamurti. 15 Desembre, 2007. Font: <http://wordpress.com/> Pàg. 2 de l'article.

¹⁵²⁹ Jonh Dewey (1859-1952) Filòsof i pedagog nord-americà. Impulsor de l'educació per l'acció i de la pedagogia social, entre altres aspectes que perduren encara en la Pedagogia d'avui.

¹⁵³⁰ Kumar, K. (1993) Mohandas Karamchand Gandhi (1869-1948). (Departament d'Educació de la Universitat de Delhi, Índia) Publicat originalment en la revista *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. UNESCO (Oficina Internacional de Educación), París, 1993, pàg. 4 de l'article.

¹⁵³¹ SYKES, M. (2009). *The story of Nai Talim. Fifty years of education at Sevagram. India (1937-1987)*. New Delhi: National Council of Educational Research and Training, pàg. 20.

¹⁵³² Això ens mostra la visió educativa innovadora que tenia en Gandhi, ja que la podríem comparar amb la concepció d'*Educació Inclusiva* que va revolucionar fa uns anys la nostra societat. Extret de: SYKES, M. (2009). *The story of Nai Talim. Fifty years of education at Sevagram. India (1937-1987)*. Ibidem, pàg. 42.

¹⁵³³ KUMAR, K. (1993) Mohandas Karamchand Gandhi (1869-1948). Krishna Kumar (Departament d'Educació de la Universitat de Delhi, Índia) Publicat originalment en la revista *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. UNESCO (Oficina Internacional de Educación), París, 1993, pàg. 2 de l'article.

Gandhi insistia en la importància de la formació de persones creatives, crítiques i autònomes¹⁵³⁴ manifestant que “l’alfabetització no és el fi de l’educació, ni tan sols el principi. És només un dels mitjans pels quals l’home i la dona poden ser educats. L’alfabetització en sí mateixa no és l’educació. Es pot començar l’educació del nin mitjançant l’ensenyament d’una artesania útil que li permeti *produir* des de que comença la seva formació (...) el veritable fi, és el desenvolupament integral del ser humà”¹⁵³⁵ Només en aquest discurs, trobam idees educatives revolucionàries, que fins i tot avui dia, no hem arribat a aconseguir. Parlaríem llavors de conceptes tan interessants com són una educació útil, funcional i d’una metodologia variada i experimental. Tot això amb l’objectiu d’aconseguir un “desenvolupament integral”, és a dir, un desenvolupament de les diferents capacitats i habilitats del nin, que no són només acadèmiques, sinó també personals i socials i que, evidentment, això resulta fonamental si pretenem una educació basada en la no-violència. Perquè, “encara que Gandhi parlava sobre la transformació social, la seva fita era l’educació dels homes i dones individuals en l’esperit de la no-violència”¹⁵³⁶ A aquest missatge, afegia que “l’ús obligatori del llibre de text debilitava la posició de mestre (...) i no donava una visió original a l’alumne”¹⁵³⁷ ja que això confrontaria amb tot el que s’ha comentat abans. De fet, ens confessava a la seva *Autobiografia*, que no els havia utilitzat gaire i “considerava que el vertader llibre de text per l’alumne era el seu mestre”¹⁵³⁸

¹⁵³⁴ “L’educació, tal com Gandhi la concep, converteix o hauria de convertir a cada qual en autosuficient ... fins el punt de fer possible que prevalguin la generositat i l’amor” Afirmació del professor Oliver Lacombe a: MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. Salamanca: Atenas. *Simposio internacional sobre Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi*. Organizado por la UNESCO (1969), pàg.130.

¹⁵³⁵ SYKES, M. (2009). *The story of Nai Talim. Fifty years of education at Sevagram. India (1937-1987)*. New Delhi. Editat per: National Council of Educational Research and Training, pàg. 53.

¹⁵³⁶ MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. Salamanca. Atenas. *Simposio internacional sobre Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi*. Organizado por la UNESCO (1969), pàg. 26. Citat pel professor Radivoj Uvalic.

¹⁵³⁷ La utilització obligatòria de llibre de text i pràcticament la utilització d’aquest com a metodologia pràcticament única, era molt freqüent en el sistema criticat per Gandhi. I a la nostra societat, podria ser encara, una crítica d’actualitat. Extret de: K. Kumar (1993) Mohandas Karamchand Gandhi (1869-1948). (Departament d’Educació de la Universitat de Delhi, Índia) Publicat originalment en la revista *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. UNESCO (Oficina Internacional de Educación), París, 1993, pàg. 3 de l’article.

¹⁵³⁸ GANDHI, M. (1985). *Autobiografía. Historia de mis experimentos con la verdad*. Barcelona: Aura, pàg 323.

Referit també a aquest desenvolupament complet del nin conclouríem dient que “el concepte d’una educació integral permanent, és sens dubte, adequat i oportú (...) subratlla la importància de mesures coordinadores i de mecanismes encaminats a l’establiment de vincles i relacions entre les diferents etapes, nivells i metodologies. Tot això és necessari (...) i la meta (...) podria ser molt bé l’intent d’eradicar la violència en totes les seves formes de convivència social... amb el fi d’enfortir la cooperació i l’harmonia”¹⁵³⁹. En aquest sentit l’autor Prem Kirpal, anima a continuar aquesta línia marcada per Gandhi al nostre sistema educatiu actual, afegint que “els esforços per a renovar i transformar la qualitat de l’educació poden dirigir-se a l’esforç conscient i sistemàtic¹⁵⁴⁰ d’acabar amb la violència mitjançant l’ús de mètodes educatius i objectius i continguts pedagògics. La formació de professors¹⁵⁴¹ i preparació de materials educatius, haurien d’encaminar-se cap aquest fi, i les noves tecnologies de comunicació també podrien utilitzar-se amb aquest propòsit.”¹⁵⁴²

Gandhi pensava “que l’educació a través de l’escola, no hauria de ser una entitat etèria, aïllada de tot el que l’envolta”¹⁵⁴³ D’aquesta manera tornem a relacionar les idees d’aquest autor amb l’*Escola Nova*, fent veure que l’educació no significativa, i per tant, descontextualitzada, no té sentit si realment volem parlar d’*educació*. “Gandhi pensava fermament que els coneixements s’aprenien millor través d’històries reals, ben contades, xerrades o debats, i amb la seva experiència; ell va dir que els nins aprenen més fàcilment i més a fons a través de la oïda i dels seus ulls”¹⁵⁴⁴

¹⁵³⁹MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. Salamanca: Atenas. *Simposio internacional sobre Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi*. Organizado por la UNESCO (1969), pàg. 38. Prem Kirpal.

¹⁵⁴⁰ Aquests esforços no poden ser només puntuals, sinó que han de ser sistemàtics i continus.

¹⁵⁴¹ Aquestes qüestions es veuran reflectides en el disseny del Programa per a la no-violència que es planteja més endavant

¹⁵⁴²MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. Salamanca: Atenas. *Simposio internacional sobre Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi*. Organizado por la UNESCO (1969), pàg. 39. Prem Kirpal

¹⁵⁴³MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. *Simposio internacional sobre Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi*. Organizado por la UNESCO (1969), pàg. 204-205. William Eteki-Mboumoua. Vid. *Ibidem*.

¹⁵⁴⁴SYKES, M. (2009). *The story of Nai Talim. Fifty years of education at Sevagram. India (1937-1987)*. New Delhi. Editat per: National Council of Educational Research and Training. New Delhi (Índia), pàg. 22.

Malgrat tot i això, la Conferència que va tenir lloc a Wardha¹⁵⁴⁵ al 1937, on Gandhi i altres educadors van plantejar al govern la seva proposta, no va tenir la continuïtat que en un principi es pensava que podria tenir, ja que, en aquesta nova fase, la Índia va començar a “penetrar en les economies avançades d’Occident i la centralització del poder”¹⁵⁴⁶, justament, de tot el que volia fugir Gandhi.

Arribat a aquest punt cal dir que *Shantidas fou* el nom que Gandhi va proposar per a designar al seu deixeble Lanza del Vasto, que en sànscrit voldria dir “servidor”. Per aquest motiu al món occidental se’l va conèixer com al “servidor de la pau”, però també com a “profeta de la no-violència i de la pau”. Al nostre autor li preocupava seriosament l’estat de violència i injustícia que es vivia a occident, per aquest motiu, va viatjar a la Índia amb l’esperança que les ensenyances de Gandhi poguessin fer-li veure alguna possibilitat en front d’aquella situació. D’ell conservà sempre una imatge de neteja perfecta i d’integritat¹⁵⁴⁷

Trobam llavors, a les manifestacions de Mohandas Gandhi, tota una filosofia de vida, unes actituds i un ideals que marcaren intensament l’obra i la pràctica de G. G. Lanza del Vasto. Hauríem de destacar la continua lluita per la no-violència i aquells conceptes relacionats amb aquesta, que foren tan mencionats per Gandhi com per Lanza. És el cas, per exemple, del camí conjunt de la veritat i la no-violència, doncs els dos autors asseguren que no es pot xerrar d’una sense l’altra ja que són la mateixa cosa.

Lanza intentarà proposar el mateix tipus de lluita a occident que Gandhi feia servir a La Índia i a Sud-àfrica, ja que es tracta de du a terme uns principis que tots dos consideren universals. Veurem així, que tant la no-cooperació com la desobediència civil, formaran part de les seves accions en nombroses

¹⁵⁴⁵ Conferència sobre educació que va tenir lloc a Wardha (Estat de Maharashtra, Índia) entre els dies 22 i 23 d’octubre de 1937, promoguda per Jamnlal Bajaj, president de la Societat per l’Educació de la Marwari Wardha.

¹⁵⁴⁶ KUMAR, K. (1993). Mohandas Karamchand Gandhi (1869-1948). (Departament d’Educació de la Universitat de Delhi, Índia) Publicat originalment en la revista *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. UNESCO (Oficina Internacional de Educació), París, 1993, pàg. 7 de l’article.

¹⁵⁴⁷ Informació extreta de l’entrevista que realitzà el periodista Joaquín Soler Serrano a G. G. Lanza del Vasto al programa *A fondo*, emès a rtve a l’any 1979.

ocasions, fins i tot, utilitzarà també la vaga de fam com a mode de protesta cap a accions violentes dutes a terme per part d'alguns estats europeus.

Els pilars que Gandhi defensa com a sostenidors de la no-violència, seran els mateixos dels que Lanza ens parlarà. Observarem, doncs, a la seva obra, la justícia com a la lògica que ha de guiar la vida per a allunyar-se de la violència. D'aquesta manera fugirem de jerarquies, d'explotacions, de càstigs, de la riquesa i de la pobresa, comprenent d'aquesta manera, que la igualtat, o millor dit, l'equitat, serà fonamental per començar a parlar de pau.

L'amor tampoc falta a l'ideari dels dos autors, ja que és condició *sine qua non* perquè el moviment de la lluita per la no-violència existeixi, ja que és la base d'aquesta, o com deia Gandhi i més tard repetiria Lanza "la no-violència és amor" i es tradueix en l'amor cap a l'ésser viu en general.

Dur a terme un mode de viure senzill serà una altra qüestió que influeix en Lanza durant tota la seva maduresa. Només viure amb el que és necessari, fugint del consumisme que tan a l'ordre del dia trobam. Tots dos varen dur a terme un tipus de vida semblant, vivint en comunitat i fent tot el que podien amb les pròpies mans. Gandhi, com hem vist, va conviure a diversos ashrams i va promoure la creació d'altres, i d'altra banda, l'autor que ens ocupa, va fundà diverses comunitats de l'Arca amb un estil de vida molt paregut a l'anterior i va viure a alguna d'elles. Un dels símbols que apareix en moltes ocasions quan s'anomena al Mahatma, és la filosa, com a senyal de treball manual¹⁵⁴⁸ i de vida senzilla; idò bé, es tracta d'un símbol que Lanza també utilitzarà i que faran servir per filar els propis teixits a les comunitats de l'Arca.

A aquestes comunitats (ashrams i comunitats de l'Arca) haurà d'altres coses en comú, com per exemple el tipus d'educació que els dos autors es plantegen com a òptim, basant-se com, ja hem vist a aquest apartat, en l'experimentació i el treball manual, i donant molta importància a l'educació actitudinal, qüestió que els diferenciarà sens dubta del sistema educatiu tradicional, al igual que la figura del mestre, ja que en el primer cas es contempla com a guia i al segon com a mer instructor. Així observam, que el plantejament educatiu d'aquestes dues figures, sembla més a la Nova Pedagogia que a l'escola tradicional.

¹⁵⁴⁸ És interessant recordar la influència de Ruskin a l'obra de tots dos.

La meditació apareix a l'obra dels dos autors amb molta freqüència. Per aquest motiu, a la vida en comunitat, ho mencionen sovint dins la quotidianitat. La meditació serà necessària, per conèixer-se a un mateix, per treballar el propi desenvolupament i reflexió i, d'aquesta manera, poder aplicar la no-violència a la vida diària.

Com hem vist al llarg d'aquest apartat, Gandhi està molt influenciat per diverses religions, sobre tot la jainista i la hinduista. Trobarem que Lanza també ho està, predominant als seus escrits la influència del cristianisme. Però el punt de partida serà el mateix: Déu encarnant els conceptes de veritat i d'amor, i per tant, com a guia del camí on practicarem la no-violència. Inclouen la religió a la seva manera de viure senzilla i justa, lluitant en tot moment per ser coherents amb el que prediquen, encara que adonant-se de la dificultat que això suposa, i criticant, d'altra banda la hipocresia que de vegades tes contempla a algunes persones que es manifesten religioses.

Les influències de Gandhi, seran a la vegada les de Lanza: Thoreau, Ruskin, Tolstoi, Emerson, Kant,... i fins i tot algun pedagog com a Rousseau, aniran marcant la seva filosofia i les seves accions, però no podem oblidar, que el Mahatma va arribar a crear un moviment característic, innovador i internacional, ja que el que ell predicava, tenia la possibilitat de dur-lo a terme i així ho va demostrar. Així doncs, adonant-se d'aquesta novetat, Lanza va veure en Gandhi la esperança del món occidental i es va llençar a la lluita amb aquestes mateixes armes, les armes de l'amor i la no-violència.

2.2. El sentit de desobediència a Henry David Thoreau.

Nascut el 12 de juliol de l'any 1817 a Concord, Massachussetts (USA), va ser una de les grans influències tant per Gandhi com per Lanza del Vasto. Aquest autor¹⁵⁴⁹ va ser qui va fer descobrir al Mahatma (i per tant, posteriorment a

¹⁵⁴⁹ Filòsof, mestre d'escola, escriptor, agrimensor, fabricant de llapis i abolicionista va viure fins els 44 anys fomentant les seves idees naturalistes (al 1854 es publica *Walden* on explica les seves experiències dels dos anys que va viure a una cabanya al bosc) i gairebé anarquistes.

Lanza del Vasto) la concepció de “desobediència civil”. L'autor J. J. Coy el defineix com a “antiimperialista a l'apogeu de l'imperialisme americà, (...) defensor del dret a pensar per un mateix, (...) ecologista convençut, (...) defensor de les minories índies i antiesclavista”¹⁵⁵⁰ Sens dubte, un bon resum de la seva vida i la seva obra.

El seu assaig, *Desobediència civil i altres escrits*, va tenir “una influència decisiva en personatges com Gandhi o Lanza del Vasto (...) ja que el respecte a la dignitat de la vida humana està molt per damunt de qualsevol altra consideració,... molt per damunt de qualsevol compromís”¹⁵⁵¹

Desobediència civil.

Encara que més endavant, aprofundirem en la ideologia pròpia de Lanza del Vasto comentant les arrels d'aquesta concepció, ara parlarem del precursor d'aquesta idea en les ments de Gandhi i de Lanza. Cal dir que a la vegada, Thoreau va tenir diverses influències que el varen ajudar a forjar el seu propi ideari. Començant per exemple, en la seva època d'estudiant a Harvard¹⁵⁵² i condicionat per les teories kantianes, trobem un escrit on manifesta la seva crítica al que en aquella època consideraven “sentit comú” referint-se més bé als convencionalismes: “el nostre sentit més comú és el sentit dels mediocres, els conformes i els subordinats en front als quals, cap esperit lliure deixaria de rebel·lar-se”¹⁵⁵³. Ens mostra, per tant, la necessitat que ell veu de que els humans desenvolupin el seu pensament crític i es rebel·lin en front d'un sistema alienant.

Durant la seva vida i especialment a l'obra “Desobediència civil i altres escrits”, Thoreau manifesta acceptar de tot cor la següent màxima: “El millor

¹⁵⁵⁰ Estudi preliminar de Juan José Coy (autor especialitzat en literatura nord-americana) que s'inclou a la 4a edició del llibre de Thoreau (2006). *Desobediència civil y otros escritos*. Madrid: Tecnos.

¹⁵⁵¹ *Ibidem*, pàg. 19 i 27 (de l'estudi preliminar).

¹⁵⁵² Thoreau va estudiar a la Universitat de Harvard (Cambridge, Massachusetts) de 1833 fins 1837 gràcies a les beques que possibilitaven els seus bons resultats acadèmics. Allà va rebre estudis de retòrica, història clàssica, filosofia, matemàtiques i ciències.

¹⁵⁵³ CASADO DA ROCHA, A. (2004). *Thoreau. Biografía esencial*. Madrid: Acuarela, pàg. 69.

govern és el que governa menys”¹⁵⁵⁴ Aquest seria un dels seus punts de partida de la seva ideologia, ja que ens vol fer veure que els individus haurien de poder ser lliures i prendre el major número de decisions possibles sobre situacions que repercutissin a la seva vida. Afegia llavors que “quan els homes estiguin preparats, aquest serà el tipus de govern que tindran”¹⁵⁵⁵. Ens demostra, per tant, la confiança que dipositava en el ser humà i en el desenvolupament individual de cada un cap a la responsabilitat.

Com hem vist a l'apartat on parlàvem de Gandhi i veurem més endavant quan comentem la filosofia de Lanza del Vasto, el concepte de llibertat, també serà, un dels pilars que fonamentarà les teories de Thoreau, i a un dels seus assajos més influents i llegits ens ho mostra de la següent manera: “¿li diem a això *la terra de la llibertat*? Quin sentit té alliberar-se del rei George per a continuar essent esclaus del seu rei prejudici? Quin sentit té néixer lliures si no podem viure com a persones lliures? Quin valor té la llibertat política si no possibilita la llibertat moral? És de la llibertat per ser esclaus¹⁵⁵⁶ o de la llibertat per ser lliures del que fanfarronegem?”¹⁵⁵⁷ Ell sempre va defensar el seu dret a poder elegir, no acceptava que governants, polítics, clergues,... el comptessin com a un membre d'algun grup al que ell no havia decidit unir-se.

Thoreau afirmava fermament que “la desobediència era per ell un deure, una qüestió de principis”¹⁵⁵⁸ i que “l'única obligació que tenia dret a assumir era la de fer en cada moment el que era just”¹⁵⁵⁹ Introdueix així un altre concepte que ens recorda al que havíem llegit i seguirem llegint: “la justícia”, entesa des d'un punt de vista moral. Se'n va adonar que l'home actuava sense reflexionar en el que estava fent sense plantejar-se si era correcte o no el camí de les lleis que

¹⁵⁵⁴ Lema de la publicació novaiorquesa *Democràtic Review*. Els orígens d'aquest lema els hi trobaríem a la democràcia agrària de Jefferson (3r president dels Estats Units d'Amèrica) en front de les pretensions centralitzadores. Aquí observam també la influència de la filosofia oriental sobre Thoreau; en aquest cas concret, el paral·lelisme amb el Tao, on Lao Tsé escrivia: “el gran governant passa inadvertit per al poble”.

¹⁵⁵⁵ THOREAU, H.D. (2006). *Desobediencia civil y otros escritos*. Madrid: Tecnos, pàg. 29.

¹⁵⁵⁶ Thoreau pensava que l'home blanc era també esclau, i ho era d'un gènere de vida més confortable però no menys desesperat. Ell ho qualificava com a “instruments dels seus propis instruments”.

¹⁵⁵⁷ THOREAU, H.D. Una vida sin principios. Assaig publicat al 1863 al *Atlantic Monthly* (revista literària i cultural fundada en Boston, Massachusetts, 1857). Extret de: THOREAU, H.D. (2006). *Desobediencia civil y otros escritos*. Madrid: Tecnos, pàg. 24.

¹⁵⁵⁸ CASADO DA ROCHA, A. (2004). *Thoreau. Biografía esencial*. Madrid: Acurela, pàg. 86.

¹⁵⁵⁹ THOREAU, H.D. (2006). *Desobediencia civil y otros escritos*. Madrid: Tecnos, pàg. 31.

marcava el Govern: “la massa serveix a l’Estat no com a homes, sinó bàsicament com a màquines, amb els seus cossos (...) En la majoria dels casos no exerciten amb llibertat ni la crítica ni el sentit moral”¹⁵⁶⁰. Llavors pot succeir que les actuacions dels ciutadans, fomentin una situació d’injustícia, pensant que està complint amb els seus deutes. Aquestes situacions podien ser per exemple, la submissió d’unes persones a unes altres o d’un país sota un altre: “quan la sexta part de la població d’un país... està esclavitzada i tota una nació és agredida injustament per un exercit estranger i sotmesa a la llei marcial¹⁵⁶¹, crec que ha arribat el moment que els homes honrats es rebel·lin i es revoltin. I aquest deure és tant més urgent per quan que el país que és així vexat, no és el nostre, sinó que el nostre és l’invasor”¹⁵⁶². Per aquest motiu, Thoreau atacava la manca de reflexió del seu poble i el foment de les desigualtats i la guerra a través del pagament d’impostos. Explicava que “si mil homes deixassin de pagar impostos aquell any tal mesura no seria ni violenta ni cruel¹⁵⁶³, mentre que si els pagaven, es capacitava a l’Estat per a cometre actes de violència per a derramar sang d’innocents. Aquesta és la definició d’una revolució pacífica¹⁵⁶⁴ si tal és possible. És que no hi ha vessament de sang quan es fereix la consciència?”¹⁵⁶⁵. De fet, va decidir deixar que pagar impostos encara que el duguessin a presó. Però només va arribar a passar un vespre a la presó, ja que sempre havia algú que pagava per ell, qüestió que ell analitzava dient que aquells que pensaven que li feien un bé “mai s’havien aturat a pensar fins a quin punt permetien als sentiments privats interferir en el bé públic”¹⁵⁶⁶. A més, els *impostos de capitació*¹⁵⁶⁷ que s’imposaven en aquell

¹⁵⁶⁰ Ibídem, pàg. 32.

¹⁵⁶¹ Es tracta d’un estatut d’excepció mitjançant el qual s’atorguen funcions extraordinàries a les forces armades o policia per a l’administració de la justícia i la guarda de l’ordre públic.

¹⁵⁶² THOREAU, H.D. (2006). *Desobediencia civil y otros escritos*. Madrid: Tecnos, pàg. 34.

¹⁵⁶³ S’introdueix així la “desobediència civil” com a lluita no-violenta.

¹⁵⁶⁴ Qüestió que va convèncer tant a Gandhi com a Lanza del Vasto (així com a molts més autors i pacifistes) com a mesura indispensable en el moviment de “resistència pacífica” o de lluita no-violenta.

¹⁵⁶⁵ THOREAU, H.D. (2006). *Desobediencia civil y otros escritos*. Madrid: Tecnos, pàg. 44.

¹⁵⁶⁶ CASADO DA ROCHA, A. (2004). *Thoreau. Biografía esencial*. Madrid: Acuarela. Madrid, pàg. 90.

¹⁵⁶⁷ En aquests tipus d’impostos, tota persona que està subjecte a ell, ha de pagar la mateixa quantitat independentment de la seva renda o altres circumstàncies. Era requisit per a poder participar en eleccions mitjançant el vot.

moment, no corresponien en cap cas amb la seva idea de justícia social, ja que eren tot el contrari a “equitatus”.

Repetia que el sistema era injust i que per aquest motiu el poble s’havia de negar a participar d’ell, i ho feia amb una afirmació ben contundent: “romp la llei, fes que la teva vida ajudi a aturar la màquina”¹⁵⁶⁸ i feia una crida als seus conciutadans: “m’agradaria que els meus compatriotes considerassin que qualsevol que sigui la llei humana, ni un individu, ni una nació poden cometre el menor acte d’injustícia contra l’home (...) Un govern que comet injustícies deliberadament i persisteix en elles, a la llarga es convertirà inclús en la mofa dels altres països”¹⁵⁶⁹. Expressa així la vergonya que sent cap a la manca de reflexió en relació a les barbàries que pot arribar a dur a terme una nació mentre els seus pobladors es queden de mans aplegades, contribuint, fins i tot, a la continuació d’allò. I, arrel d’això cita les paraules de Confucio¹⁵⁷⁰ a la seva obra afirmant que “si un Estat es governa seguint els dictats de la raó, la pobresa i la misèria provoquen vergonya; i si un Estat no es governa amb la raó, les riqueses i els honors provoquen vergonya”¹⁵⁷¹ I d’aquesta “raó” formaria part cada un dels pobladors. Thoreau intenta que la població vegi el que en la realitat està passant i critica el fet que moltes persones no ho vulguin veure: “Interposaran contínuament la pròpia teulada amb una estreta lluernia per veure el cel el que haurien de contemplar sense obstacle algú. Jo vos dic, llevau d’enmig les vostres teranyines, feu net les vostres finestres!”¹⁵⁷²

Ell ens parlava sempre d’una convicció que comparteix també amb en Gandhi i amb en Lanza: “el govern com a servidor del poble i no a la inversa (...) El govern per sí mateix, que no és més que el mitjà triat pel poble per executar la seva voluntat, és igualment susceptible d’originar abusos i perjudicis abans que el poble pugui intervenir. L’exemple el tenim a la guerra de

¹⁵⁶⁸ Paraules de Thoreau citades a: CASADO DA ROCHA, A. (2004). *Thoreau. Biografia essencial*. Madrid: Acuarela, pàg. 86.

¹⁵⁶⁹ THOREAU, H.D. (2006). *Desobediencia civil y otros escritos*. Madrid: Tecnos, pàg. 64.

¹⁵⁷⁰ Pensador xinès (551 aC-479 aC). La seva doctrina rep el nom de Confucianisme, de la qual parlarem més endavant. Com s’ha dit abans, Thoreau s’alimenta també de la filosofia clàssica oriental, que va llegir de manera freqüent.

¹⁵⁷¹ THOREAU, H.D. (2006). *Desobediencia civil y otros escritos*. Madrid: Tecnos. Pàg. 46.

¹⁵⁷² THOREAU, H.D. Una vida sin principios. Assaig publicat al 1863 al *Atlantic Monthly*. Boston, Massachusetts, pàg. 6 de l’extracte.

Mèxic”¹⁵⁷³ i segueix amb la seva crítica afegint que “els amants de la llei i l'ordre compleixen la llei quan el govern la infringeix”¹⁵⁷⁴.

El seu esperit rebel va fer que els seus escrits i conferències s'allargassin fins a la seva mort prematura¹⁵⁷⁵. Era un abolicionista convençut i criticava el conformisme i covardia dels seus conciutadans fins a la sacietat: “no em rendiré davant el món, oposaré resistència davant l'esclavitud, la covardia i la manca de principis dels homes del Nord”¹⁵⁷⁶

Encara que el lluita de John Brown¹⁵⁷⁷ no va ser pacífica, Thoreau admirava els seus principis i el seu valor recordant actes i paraules seves en diverses ocasions: “crec amics, que sou culpables d'un gran error contra Déu i la humanitat, i seria perfectament just que algú interferís en les vostres coses amb el fi de alliberar a aquells que vosaltres manteniu de manera voluntària cruelment en captiveri”¹⁵⁷⁸ (...) per això som aquí, per la meva simpatia cap els oprimits i els agreujats que són tan bons com a vosaltres i tan preciosos als ulls de Déu”¹⁵⁷⁹. En relació a la desobediència civil, Thoreau parla de Brown dient que “ell no reconeixia les lleis humanes injustes, sinó que s'enfrontava a elles seguint la seva consciència”¹⁵⁸⁰ que seria ben bé una definició que tota la seva vida va defensar, el dret a la *desobediència civil*.

Economia.

¹⁵⁷³ Guerra entre els Estats Units d'Amèrica i Mèxic (1846-1848). Es va iniciar per les pretensions expansionistes dels EE.UU. Extret de: THOREAU, H.D. (2006). *Desobediència civil y otros escritos*. Madrid: Tecnos. Pàg. 30.

¹⁵⁷⁴ *Ibidem*, pàg. 66.

¹⁵⁷⁵ Va morir a l'edat de 44 anys de tuberculosi.

¹⁵⁷⁶ Referint-se a la població occidental i sobretot nord-americana. Extret de: THOREAU, H.D. (2006). *Desobediència civil y otros escritos*. Madrid: Tecnos. Pàg.77.

¹⁵⁷⁷ (1800-1859) Abolicionista nord-americà. “Es va fer famós per les seves victòries en inferioritat numèrica, sobre els grups anomenats *rufians* que controlaven les fronteres del Sud per a assetjar i perseguir poblacions antiesclavistes” (CASADO DA ROCHA, A. (2004). *Thoreau. Biografia essencial*. Madrid: Acquarela. Pàg. 126.) després que la llei de 1854, deixàs la decisió de convertir-se en un estat lliure o esclavista a cada població. Ell i el seu equip alliberaren un gran nombre d'esclaus i els ajudaren a fugir.

¹⁵⁷⁸ Brown, al igual que Thoreau, intenta fer conscients als seus compatriotes de la injustícia que estan alimentant i defensa la idea de “igualtat”.

¹⁵⁷⁹ THOREAU, H.D. (2006). *Desobediència civil y otros escritos*. Madrid: Tecnos. Pàg. 110. Thoreau cita paraules de John Brown.

¹⁵⁸⁰ *Ibidem*, pàg. 95.

Thoreau no era defensor de cap religió tal com s'havia imposat, però això no vol dir que no la seguís a la seva manera. La influència de Sant Marc i la lectura del seu evangeli, es veu reflectida en molts dels seus discursos: “De què li serveix a l'home guanyar el món sencer si arruïna la seva vida?”¹⁵⁸¹ Amb això vol transmetre la idea que l'amor ha d'envoltar la vida de l'home d'un manera bidimensional, d'un cap als altres i dels altres cap a un, si no és així, l'home serà incapaç de gaudir-la, i precisament l'enriquiment d'un mateix, farà que l'anterior premissa es difongui, ja que un home ric (al igual que un país ric) suposa la pobresa d'un o d'uns altre/s¹⁵⁸². L'autor manifesta, per explicar aquest cegament per part de l'home econòmicament ben dotat, que “els rics (i no es tracta de comparacions odioses) estan sempre venuts a la institució que els hi fa rics (...) a major riquesa, menys virtut; perquè els doblers vinculen a l'home amb els seus bens (...) i l'obtenció de doblers en sí mateix, no constitueix cap gran virtut”¹⁵⁸³. En aquest cas, la contravirtut, seria l'egoisme.

En realitat, al igual que Lanza del Vasto, perquè no es doni la injustícia econòmica entre persones i països, defensa que l'home hauria de viure només amb el que es necessari i ens parla de “la immersió total en la naturalesa i de les escasses necessitats a les que atendre”¹⁵⁸⁴ Ataca per tant, al consumisme que cada cop està més present a la seva època i més encara al món actual fent-nos veure que aquest “acaba sent una insaciable maquinària que degluteix bellesa i la converteix en pobres, lletjos i pudents residus”¹⁵⁸⁵ i enllaça les seves crítiques contra a l'estil de vida neoliberal: “una societat mercantil no té consciència”¹⁵⁸⁶, per això l'home s'hauria d'educar en base a aquest aspecte actitudinal, ja que “una societat formada amb homes amb consciència és una

¹⁵⁸¹BIBLIA de Jerusalén (1984). Bilbao. Ed. Pastoral: Traducció de Desclée de Brouwer, pàg. 1536. (Marc: 8, 36)

¹⁵⁸² “El cercador d'or és l'enemic del treballador honrat”: THOREAU, H.D. Una vida sin principios. Assaig publicat al 1863 al *Atlantic Monthly*. Boston, Massachusetts, pàg. 4 de l'extracte.

¹⁵⁸³THOREAU, H.D. (2006). *Desobediencia civil y otros escritos*. Madrid: Tecnos. Pàg. 44 – 45.

¹⁵⁸⁴ Estudi preliminar de Juan José Coy (autor especialitzat en literatura nord-americana) que s'inclou a la 4a edició del llibre de Thoreau *Desobediencia civil y otros escritos*. Ibidem.

¹⁵⁸⁵CASADO DA ROCHA, A. (2004). *Thoreau. Biografía esencial*. Madrid: Acuarela. Pàg. 14 -15.

Fragment del pròleg escrit per Joaquín Araújo.

¹⁵⁸⁶THOREAU, H.D. (2006). *Desobediencia civil y otros escritos*. Opusc. Cit. pàg. 32.

societat amb consciència”¹⁵⁸⁷. D'aquí extraïem la vessant humanista de l'autor que es reflectirà al llarg de la seva obra. Intentarà, a la vegada, transmetre aquesta ideologia amb manifestacions com la següent: “Voldria recordar als meus compatriotes que abans de tot són homes, i americans després,... No importa el valuosa que sigui la llei per a protegir les propietats¹⁵⁸⁸ i inclús per mantenir units el cos i l'ànima, si no ens manté units a tota la humanitat”¹⁵⁸⁹.

Contínuament denuncià la gran dependència i afecció dels seus conciutadans als bens materials. Al seu discurs de graduació a Harvard¹⁵⁹⁰, va tenir l'oportunitat de manifestar el següent: “que els homes segueixin amb autenticitat el camí que els indica la seva naturalesa i conreïn els sentiments morals, vivint vides independents i virtuoses; que facin de la riquesa mitjans per a l'existència i mai finalitats, i no tornarem a escoltar una paraula sobre l'esperit comercial (...) Aquest curiós món que habitem és més meravellós que convenient, més bell que útil”¹⁵⁹¹

No entenia com els ciutadans es deixaven dur com a màquines sense gaudir de la vida ni adonar-se del significat de ser un ésser humà. Thoreau considerava que “haver fet alguna cosa només per rebre doblers, era haver estat un autèntic gandul o pitjor encara”¹⁵⁹² Es tractava també d'una qüestió moral que hauria de respondre a la condició de “home”.

Pau.

En realitat, ja hem deixat clares algunes idees de l'autor sobre la pau i la no-violència en el moment que hem expressat el punt dedicat a la “desobediència

¹⁵⁸⁷ Ibídem, pàg. 32

¹⁵⁸⁸ Thoreau era contundent en front del concepte de propietat privada, afirmava que “no respectaria cap tanca, ja que ningú tenia més drets que ell sobre el bosc” i demana “No em pertany el món tant com a qualsevol altre?” i a un altre moment afegia: “gaudeix la terra però no a posseïxis”. Cites extretes de: CASADO DA ROCHA, A. (2004). *Thoreau. Biografia essencial*. Madrid: Acquarela. Pàg. 59. / 113.

¹⁵⁸⁹ THOREAU, H.D. (2006). *Desobediencia civil y otros escritos*. Madrid: Tecnos. Pàg. 70 - 71

¹⁵⁹⁰ Això succeeix a l'any 1837.

¹⁵⁹¹ CASADO DA ROCHA, A. (2004). *Thoreau. Biografia essencial*. Madrid: Acquarela. Pàg. 46

¹⁵⁹² THOREAU, H.D. Una vida sin principios. Assaig publicat al 1863 al *Atlantic Monthly*. Boston, Massachusetts, pàg. 2 de l'extracte.

civil". Ell parlava d'aquest concepte defensant la possibilitat de la no-violència, encara que moltes vegades sense utilitzar aquest terme. D'altra banda, en diverses ocasions, relaciona la injustícia amb la violència, dient per exemple, que "quan un govern utilitza tot el seu poder en protegir la injustícia, com fa el nostre, sostenint l'esclavitud i matant als alliberadors de l'esclau, s'està convertint en una força bruta, o pitjor, en una força demoníaca" ¹⁵⁹³. Els seus missatges anaven dirigits, sobretot, al seu govern, i en nombroses ocasions ens manifesta el seu rebuig cap a les mesures violentes que aquest du a terme (encara que la gran majoria dels seus conciutadans, no se n'adonin).

Al igual que Gandhi i que el mateix Lanza del Vasto, Thoreau critica insaciablement la utilització del càstig a la societat¹⁵⁹⁴, ens mostra la contraposició d'això amb l'existència real de pau: "mantindrem la anomenada pau¹⁵⁹⁵ de la nostra comunitat amb petits actes de violència, així trobam la porra i les manilles"¹⁵⁹⁶. I si això ho remet als petits actes quotidians, què hauríem de dir de les guerres?, que tantes vegades ens han fet creure que són el mitjà per aconseguir la pau.

En relació a aquest tema, Thoreau, de la mateixa manera que Lanza, Ruskin i Tolstoi, va estar influenciat per Étienne de la Boétie¹⁵⁹⁷, qui ja advertia al seu discurs que "és possible alliberar sense disparar un sol tir;... aixecar una classe oprimida,... aturar les guerres,..."¹⁵⁹⁸ D'aquesta manera, de la Boétie ens remarcava les passes de la lluita no-violenta, i seguint aquest sentit, Thoreau guia la seva obra cap a la *legitimitat* i la moral per sobre de la *lleï*.

Però la necessitat de *bondat*, també serà imprescindible, segons l'autor, perquè el poble i el món convisqui en pau. Atret per una de les "cartes als

¹⁵⁹³THOREAU, H.D. (2006). *Desobediencia civil y otros escritos*. Madrid: Tecnos. Pàg. 100.

¹⁵⁹⁴ Ja sigui a l'educació, a les llars, a la feina, ..

¹⁵⁹⁵ Designant la "anomenada pau", ens indica que en realitat no podem parlar de tal, ja que si recordem les paraules de Gandhi "la pau és el camí", no té sentit que s'utilitzi la violència per aconseguir el que molts anomenen equivocadament "pau".

¹⁵⁹⁶THOREAU, H.D. (2006). *Desobediencia civil y otros escritos*. Madrid: Tecnos. Pàg. 105

¹⁵⁹⁷ Escriptor i polític francès del segle XVI, autor del "Discurs de la servitud voluntària", publicació contra l'absolutisme que va escriure amb tan sols 18 anys i que planteja de manera crítica i analítica la qüestió de la legitimitat de l'autoritat sobre el poble, que tan present està a l'àmbit de la "desobediència civil".

¹⁵⁹⁸LANZA DEL VASTO, G. (1981b). *La aventura de la no-violencia*. Salamanca: Sígueme. Pàg. 205. Fragment de l'obra "Discurs de la servitud voluntària" que Lanza del Vasto cita al seu llibre.

Corintis”¹⁵⁹⁹, torna a fer menció sobre la importància d’una formació en i per la bondat del poble com a comunitat: “El més important no és que la majoria sigui tan bona com tu, sinó que existeixi una certa bondat absoluta en qualque lloc perquè fermenti a tota la massa”¹⁶⁰⁰. Aquesta qüestió podríem tornar-la a lligar amb l’educació de les actituds, i la rellevància d’aquesta educació amb consciència comunitària. No podem obviar que qui es considera que “fa el bé”, ho fa per a una comunitat i no només per a un mateix, encara que d’alguna manera, sempre repercutirà en sí mateix.

Llibertat i ecologia.

Partint ja del coneixement que Thoreau era i és considerat “abolicionista”¹⁶⁰¹, tendrem clar que era, al menys per una part, defensor de la llibertat: “aquells que s’autodeterminen abolicionistes haurien de retirar el seu suport personal i pecuniari al govern de Massachusetts”¹⁶⁰². Cal dir que no només defensarà la llibertat en aquest sentit, sinó que arrel d’aquest punt de partida, es va adonant que a un Estat, serà molt important que l’home tingui la possibilitat al manco d’opinar i també de defensar allò que creu o pensa, d’aquesta manera, sí es podria començar a parlar de llibertat. Però no era el cas del seu Estat, aspecte que criticava en moltes de les seves conferències, per exemple d’aquesta manera: “en les presons (...), on l’Estat¹⁶⁰³ situa als que no estan d’acord amb ell sinó contra ell: aquesta és l’única casa, a un Estat amb esclaus, on l’home

¹⁵⁹⁹ Concretament la *Primera carta als Corintis*; capítol 5, versicle 6.

¹⁶⁰⁰ THOREAU, H.D. (2006). *Desobediència civil y otros escritos*. Madrid: Tecnos Pàg. 36.

¹⁶⁰¹ Al considerar que algunes lleis van en contra de la llibertat d’alguns homes ja que atempten a principis humans i morals, una de les seves lluites (sobre tot de manera verbal i escrita) anirà encaminada a l’aboliment d’aquestes lleis. En aquest cas, el concepte de “esclavitud” serà clarament contrari al de “llibertat”. També cal recordarel que hem afirmat a la nota 195 en referència a la democràcia agrària de Jefferson. També caldria recordar a influència de la filosofia oriental sobre Thoreau.

¹⁶⁰² THOREAU, H.D. (2006). *Desobediència civil y otros escritos*. Madrid: Tecnos. (Pàg. 41.

¹⁶⁰³ L’autor opina sobre els jutges dient que “en realitat no són més dignes de respecte perquè els seus amos esclavitzin les seves ments i les seves consciències en lloc dels seus cossos”: extret de: THOREAU, H.D. (2006) *Desobediència civil y otros escritos*. Madrid: Tecnos. Pàg. 71. Thoreau és molt crític amb el sistema jurídic i creu que deixen a un costat els plantejaments morals i de vegades fins i tot, lògics, per aplicar càstigs seguint unes lleis de manera mecànica.

lliure por romandre amb honor”¹⁶⁰⁴. Paradoxalment, la presó seria doncs, l'única possibilitat de l'home lliure. A més, també argumentarà en contra de les maneres que fa servir el govern per coartar la llibertat del ciutadà, explicant que les mesures utilitzades són violentes i per tant, contràries al tema que ens ocupava al punt anterior, la pau: “l'Estat mai s'enfronta amb la consciència intel·lectual o moral sinó amb el seu cos, amb els seus sentits. No s'arma de honradesa o d'intel·ligència sinó que recorre a la simple força física”¹⁶⁰⁵. Eliminant així la possibilitat de diàleg i de defensa mitjançant l'argumentació per part del ciutadà sotmès. Com podem observar, al gual que Lanza del Vasto, Thoreau parla de llibertat sempre sense perdre de vista l'aspecte moral, ja que la llibertat d'un mateix hauria d'implicar la del proïsme, i la reflexió i actitud moral, serà la millor manera de començar a exercir la nostra llibertat.

No podem oblidar, que l'autor era un autèntic defensor de la natura¹⁶⁰⁶ i que moltes de les vegades que parlava de llibertat, o feia en relació al medi natural que ens envolta. Ell creia ferventment que “totes les coses bones són lliures i salvatges”¹⁶⁰⁷. Uneix aquí, novament, la creença positiva sobre el que implica ser lliure. Thoreau tenia fe en que l'home pogués arribar a comprendre l'anterior premissa i que, encara que no fos fàcil, la societat s'havia d'anar desenvolupant cap aquesta direcció, per aquest motiu escrivia que “entendre la mútua imbricació del que és natural i del que és social, del que és lliure i del que és salvatge; trenar el fil de les seves històries amb el de les nostres. Potser aquesta no sigui una transformació ràpida, però sí és possible”¹⁶⁰⁸. Amb això ens explica que no hi ha una sola relació, sinó moltes, i que és impossible separar el que es social del que és salvatge o natural, i per tant del que hauria de ser lliure, ja que està tot molt entremesclat. Així doncs, l'home hauria de fer

¹⁶⁰⁴ THOREAU, H.D. (2006). *Ibidem*, pàg. 43.

¹⁶⁰⁵ *Ibidem*, pàg. 48.

¹⁶⁰⁶ L'any 1854, Thoreau escriu *Walden* (originàriament anomenada *Walden, la vida als boscos*, un assaig que conta els més de dos anys que l'autor va viure a una cabana al mig del bosc. Per una banda volia demostrar la possibilitat d'un vida en llibertat, i per una altra, la quantitat de recursos que podem trobar allà i tot el que podem aprendre. Encara que, s'ha de dir que ell no pretenia marcar cap tipus de mode de vida, per aquest motiu ens explica el següent: “per res de món voldria que algú adoptés el meu mode de vida; (...) és el meu desig que hi hagi tantes persones diferents al món com sigui possible; que cada un tengui la màxima cura en descobrir i perseguir el seu propi camí”: Extret de THOREAU, H.D. (2005). *Walden*. Madrid: Cátedra. Pàg. 146

¹⁶⁰⁷ CASADO DA ROCHA, A. (2004). *Thoreau. Biografia essencial*. Madrid: Acuarela. Pàg. 28.

¹⁶⁰⁸ *Ibidem* pàg. 28.

la reflexió i les posteriors passes per arribar a conviure de la manera més natural possible per a poder viure com a homes lliures. Vendria a ser com una teranyina on tots els fils estan interconnectats i on, si qualque fil es romp acaba per espenyar tota la filada.

La natura hauria de guiar a la societat, l'home hauria d'aprendre d'allò que ens ensenya el medi natural, per això ens dóna el seu parer dient el següent: "cada vegada estic més convençut que, per a tractar un problema públic, és més important saber el que opina el camp que el que opina la ciutat"¹⁶⁰⁹. A la seva obra *Walden*, ens manifesta: "Vaig anar als boscos perquè volia viure deliberadament, enfrontar-me tot sol als fets essencials de la vida, i si puc, aprendre allò que ella m'hagi d'ensenyar"¹⁶¹⁰. En aquest fragment¹⁶¹¹ ens mostra, recordant-nos a Rousseau¹⁶¹², la funció educativa del medi ambient, ja sigui mitjançant l'observació, experimentació, manipulació,...

No és d'estranyar que Thoreau, a les seves conferències, incomodés a molts dels seus conciutadans i polítics, ja que no censurava la seva crítica davant ningú, i declarava coses com que "si un individu passejava pel bosc per amor a ell, corria el risc que el consideressin gandul; però si passava tot el dia especulant, tallant el bosc i deixant la terra nua, se li apreciava com a ciutadà laboriós i emprenedor, com si l'únic interès del poble pels boscos fos talarlos"¹⁶¹³. Volia així, fer veure al poble, la bellesa de la natura i seva funcionalitat sempre que fos ben utilitzada¹⁶¹⁴. Per això pretenia que entenguessin la importància de conservar-la i estimar-la: "Has de viure allò que estimes"¹⁶¹⁵

Justícia i igualtat.

¹⁶⁰⁹THOREAU, H.D. (2006). *Desobediencia civil y otros escritos*. Madrid: Tecnos. Pàg. 67.

¹⁶¹⁰CASADO DA ROCHA, A. (2004). *Thoreau. Biografía esencial*. Madrid: Acuarela. Pàg. 145.

¹⁶¹¹ Fragment que apareix a la pel·lícula *El club de los poetas muertos* (dirigida per Peter Weir l'any 1989), com a símbol de la possibilitat d'una educació alternativa a la tradicional.

¹⁶¹² No oblidem que serà també una influència important en l'aspecte educatiu per a Lanza del Vasto.

¹⁶¹³CASADO DA ROCHA, A. (2004). *Thoreau. Biografía esencial*. Madrid: Acuarela. Pàg. 134.

¹⁶¹⁴ I no "industrialitzada".

¹⁶¹⁵CASADO DA ROCHA, A. (2004). *Thoreau. Biografía esencial*. Madrid: Acuarela. Pàg. 135.

Com ens deixa palès quan parla de l'abolicionisme, Thoreau va ser un fervent defensor de l'equitat i la justícia social, com ho serà posteriorment Lanza del Vasto. Justícia i igualtat (en el sentit d'equitat) com hem pogut observar als apartats anteriors, aniran íntimament lligats en la obra de Thoreau, tal és així, que la següent frase, resum de manera molt clara quina serà una de les bases del seu pensament: "Em complau imaginar un Estat que a la fi sigui tan just amb tots els homes i tracti a cada individu amb el respecte d'un amic"¹⁶¹⁶. Hauríem de emfatitzar doncs, la paraula "tots", per remarcar aquesta idea d'equitat que es comenta abans; es referiria llavors, a la igualtat d'oportunitats entre tots els homes i per tant, a que l'Estat hauria de defensar els drets de cada un dels seus veïnats, ja que aquest seria el motiu de l'existència d'un "govern", és a dir, vetllar pels seus ciutadans, tal i com Gandhi i Lanza del Vasto opinaven¹⁶¹⁷. Per tant no acceptada de cap manera que el seu govern fos injust amb alguns dels seus habitants i deia: "no puc reconèixer ni per un instant que aquesta organització política sigui el meu govern i al mateix temps el govern dels esclaus"¹⁶¹⁸, ja que s'oblidaven completament els drets d'aquests darrers.

Thoreau posava en dubte la legitimitat de les lleis imposades pels polítics dient que "l'autoritat del govern (...) perquè sigui estrictament justa haurà de comptar amb l'aprovació i consens dels governats"¹⁶¹⁹. Manifesta així la idea de "participació ciutadana" i critica la presa de decisions dels governants sense tenir en compte l'opinió dels ciutadans que, no podent expressar-se, hauran de assumir-les. Al llarg de la seva obra, anirà mencionant la voluntat dels governats com a única font legítima de validesa per a qualsevol govern, com ja defensava anteriorment Thomas Paine¹⁶²⁰

Per acabar amb aquest apartat cal tenir present una de les afirmacions de Thoreau que representa sens dubte bona part del seu pensament i que tindrà en comú amb Lanza del Vasto, és que "els tirans, res poden per sí

¹⁶¹⁶THOREAU, H.D. (2006). *Desobediencia civil y otros escritos*. Madrid: Tecnos. Pàg. 57.

¹⁶¹⁷ Per aquesta raó, aquests dos autors també criticaven en moltes ocasions la forma inadequada d'actuar de l'Estat.

¹⁶¹⁸THOREAU, H.D. (2006). *Desobediencia civil y otros escritos*. Madrid: Tecnos. Pàg. 33.

¹⁶¹⁹ *Ibidem*, pàg. 57.

¹⁶²⁰ Polític revolucionari i intel·lectual nord-americà del segle XVIII, va ser un dels promotors de la democràcia i del lliure-pensament.

mateixos, són els súbdits els que els hi fan poderosos”¹⁶²¹. Per tant és el poble el que farà que els governants tinguin més o menys poder. És una idea que ambdós pensadors voldrien que els ciutadans tenguessin molt clara, ja que només d’aquesta manera es podrien adonar del poder que tenen. Si el poble no participés en el que el govern imposa, si “desobeís les lleis que són injustes, per actuar d’una manera reflexivament moral”¹⁶²², llavors, els líders polítics haurien d’acabar fent el que en realitat seria la seva feina, vetllar pels interessos de cada veí, és a dir, “governar per al poble i no al poble” o com deia ell mateix: “les societats estaran bé sempre que serveixin a l’individu i no al revés”¹⁶²³.

Com hem pogut observar, a aquest apartat, tornen a aparèixer molts de conceptes que ja havíem vist a la ideologia de Gandhi, i que de manera clara, comparteix amb en Lanza, com és ara la idea de justícia, llibertat, igualtat i com no, la de desobediència civil. Però fins i tot, veiem també, com Thoreau marca uns inicis per la lluita no-violenta que després perfilaran Gandhi i Lanza del Vasto entre d’altres. La desobediència civil seria, com ja sabem, un punt de partida interessant, i d’altra banda, Thoreau ens mostra en diverses ocasions el seu rebuig a les armes i a la violència en general, incloent dins aquest àmbit, la injustícia social com a forma de violència, encara que l’autor no ho digui d’una manera tan explícita.

A més, una altre qüestió comuna amb Lanza i amb Gandhi, serà l’aposta per una forma de vida senzilla i natural. El seu amor per la natura farà que la vegi com allò que s’ha de utilitzar tenint cura d’ella, preservant-la, estimant-la i valorant-la. D’aquí que el seu pensament pedagògic vagi encaminat per aquest camí, com veurem de manera més detallada al següent apartat dedicat a Emerson.

Per concloure, m’agradaria citar una reflexió que fa l’autor Antonio Casado da Rocha al seu llibre *Thoreau. Biografia essencial* per remarcar la

¹⁶²¹LANZA DEL VASTO, G. (1981b). *La aventura de la no-violencia*. Salamanca: Sígueme. Pàg. 205. Fragment de l’obra “Discurs de la servitud voluntària” que Lanza del Vasto cita al seu llibre.

¹⁶²² Thoreau critica, en diverses ocasions, la manca d’interès dels seus conciutadans per canviar aquesta situació, parla de l’home nord-americà com un ser conformista al que només l’interessa “veure que els asils es conserven en bon estat” : extret de THOREAU, H.D. (2006). *Desobediència civil y otros escritos*. Madrid: Tecnos. Pàg. 38.

¹⁶²³CASADO DA ROCHA, A. (2004). *Thoreau. Biografia essencial*. Madrid: Acuarela. Pàg. 71.

intenció de Thoreau al llarg de tota la seva obra, aquesta seria fer veure al poble la necessitat de lluita, de pensament crític i d'acció, perquè a la fi pugui regnar la moral per sobre l'autoritarisme i la injustícia: “encara que no pogués viure sense triar (no triar ja és una elecció), un pot resoldre-se a triar un vida més ètica, una idea de conscient deliberació i elecció. Aquesta resolució posa en marxa una investigació, un procés d'educació moral, del qual el seu motor és la mortalitat, l'anticipació de la mort. La cosa més important a la vida, la més urgent, ens diu Thoreau, és aprendre a viure deliberadament. Deliberar consisteix a discernir entre les nostres opcions i triar activament les millors de veritat, evitant caure en les més fàcils”¹⁶²⁴.

2.3. Ralph Waldo Emerson i la seva filosofia transcendentalista.

Nascut a l'any 1803 a Boston (Massachussets), va ser la figura més rellevant del transcendentalisme¹⁶²⁵. Considerat filòsof i poeta, va dedicar-se a la docència a la Universitat de Harvard, al sacerdoci com a pastor unitari¹⁶²⁶ i a publicar diferents obres entre les que destaquen els seus poemes i assajos. L'any 1832 ubica la seva residència a Concord, on coneixerà a H. D. Thoreau i amb que establirà una bona amistat. Influenciat per l'idealisme alemany, el platonisme clàssic i la filosofia oriental, confia al igual que el seu amic, en que la bondat de l'home s'estableixi per sobre de la violència.

Ell assimilava la idea de la desobediència civil de la mateixa manera que Thoreau, però sense aprofundir tant i sense una intenció de “lluita activa”. En relació a això admetia el següent: “no record ni una sola persona que hagi negat sistemàticament l'autoritat de les lleis, basant-se en l'únic criteri de la

¹⁶²⁴ Ibidem, pàg. 145.

¹⁶²⁵ El pensament transcendentalista està basat en la unitat essencial de tota creació, la bonda innata de tot el ser humà, la supremacia del que és intuïtiu sobre la lògica i l'experiència, i la tendència a unir l'individual i l'universal.

¹⁶²⁶ Al igual que el seu pare. Però a diferència d'aquest, Emerson només va exercir 4 anys, renuncià a l'any 1832 després de perdre a la seva primera esposa. L'unitarisme és una corrent d'origen cristiana afirmant la unitat de Déu i rebutjant així la Trinitat. (curiosament la “Santíssima Trinitat” va ser el tema elegit per Lanza del Vasto per la realització de la seva tesi).

seva pròpia naturalesa moral”¹⁶²⁷. Reflexiona així sobre la manera més comú d’actuar del ser humà, seguint més unes normes establertes de manera externa, que pel que ens pugui dir el nostre sentit comú o la nostra pròpia moral, criticaria doncs, la actuació mecànica quotidiana de l’home. Per explicar l’anteriorment citat, podem mencionar algun fragment en la seva obra, on ens recorda a H. D. Thoreau, com per exemple, allà on manifesta que “quant menys govern, menys lleis i menys poder establert tinguem, molt millor”¹⁶²⁸. L’antídoto contra l’abús del govern formal, és la influència de la personalitat i el desenvolupament de l’individu”¹⁶²⁹. I afegeix, a més, el plantejament del deure del govern a l’hora d’educar als seus ciutadans perquè aquests no siguin només “màquines” sinó que siguin persones amb un pensament crític i reflexiu, i ho fa dient que “l’Estat existeix per educar al savi, i quan aquest emergeix, l’altre s’esvaeix”¹⁶³⁰. D’aquesta manera, si el poble està educat prioritant l’ètica i per tant enfocant la pedagogia en les actituds, el govern no serà pràcticament necessari¹⁶³¹. Per altra banda, reforça aquesta idea, dient que “l’home savi, és l’Estat. No precisa exercits, fortins ni flotes, ja que estima de manera suficient a la humanitat”¹⁶³². Aquesta és la confiança de l’autor en la bondat del ser humà i en la possibilitat d’una educació en el que traduiríem com a “no-violenta”, amb consciència i criteri. Però afegeix que malauradament “ocorre que sempre haurà un govern de força”¹⁶³³ allà on els homes siguin egoistes”¹⁶³⁴. Quan l’home només pensa en ell mateix, o quan l’Estat fa que l’home només vegi el seu llombrígol, la conseqüència són les desigualtats socials i la violència arreu. Per evitar això, els moviments de lluita activa haurien d’anar encaminats cap el sentit contrari i no com fan la majoria de països. Per aquest motiu, Emerson critica l’actitud bèl·lica del seu país afirmant que “l’esperit de caràcter

¹⁶²⁷EMERSON, R.W. (2001). *Ensayos*. Madrid. Espasa Calpe. Pàg. 419.

¹⁶²⁸ D’aquí que afirmés que “els bons homes no havien de distingir-se precisament per la seva obediència a les lleis”. Extret de: CASADO DA ROCHA, A. (2004). *Thoreau. Biografía esencial*. Madrid: Acuarela. Pàg. 68.

¹⁶²⁹EMERSON, R.W. (2001). *Ensayos*. Madrid: Espasa Calpe. Pàg. 416.

¹⁶³⁰ *Ibidem*, pàg 416.

¹⁶³¹ Podríem comparar aquestes afirmacions amb una de les bases del pensament anarquista, ja que aquesta filosofia política s’oposa a l’Estat i demana l’abolició d’aquest, entès com a govern i en conseqüència com a executor d’autoritarisme i control social.

¹⁶³²EMERSON, R.W. (2001). *Ensayos*. Madrid. Espasa Calpe. Pàg. 419.

¹⁶³³ Es refereix aquí a la força sobre el diàleg, a l’autoritarisme que pot trepitjar la veu del poble i els seus drets.

¹⁶³⁴EMERSON, R.W. (2001). *Ensayos*. Madrid: Espasa Calpe. Pàg. 419.

revolucionari americà¹⁶³⁵ és destructiu i indefinit: no emana de l'amor, (...), sinó que destrueix amb el seu odi i egocentrisme¹⁶³⁶. Per aquesta raó l'autor pensava que "el país només canviaria si canviaven els seus habitants (...) perquè les persones i les seves relacions són el sistema i si s'ha de reformar alguna cosa és això"¹⁶³⁷.

Una de les coses que Emerson vol que el seu públic qüestioni, és si realment les lleis han de ser justes i inamovibles només pel fet que se'ls hi anomeni "lleï", i els hi fa veure que aquestes es varen crear per algun home en algun moment determinat i per tat, potser no són tan irrefutables ni necessàries: "Hem de recordar que tota llei i tota costum fou el recurs plantejat per un home que s'enfrontava a un cas particular; que totes i cada una d'elles es poden imitar i modificar (...) la llei és tan sols un memorandum"¹⁶³⁸. I per tant, aquesta no té perquè ser justa ni adequada a la actual societat ni a tots els ciutadans.

En realitat, molts dels seus assajos, tenen una funció educativa i, al igual que Platon, considera que la formació té com a recompensa l'adquisició de la virtut, que serà segons Emerson, el punt on hauria d'arribar cada home després d'aquesta formació. Quan l'autor ens parla de *virtut*, s'està referint a la comunió harmònica de l'home amb l'univers¹⁶³⁹. Segons les paraules del mateix Emerson¹⁶⁴⁰: "estim el que és just. La veritat és bella interiorment i exteriorment (...) no seré virtuós, sinó virtut"¹⁶⁴¹. Aquest fragment ens recorda tot ell a molts dels conceptes essencials de Gandhi i de Lanza del Vasto, començant per l'amor a la justícia¹⁶⁴² i valorant la bellesa de la veritat com a virtut i com a camí. La virtut doncs, deixa de ser tan sols una característica puntal i es converteix en l'essència que regeix els pensaments, idees, actituds i conductes del ser. Per aquest motiu serà tan necessari posar molta cura en la manera d'educar al poble, ja que s'haurà de cercar que les persones es converteixin en "virtut".

¹⁶³⁵ L'autor utilitza el terme "americà" per a referir-se a allò que és propi dels Estats Units d'Amèrica (EUA).

¹⁶³⁶ EMERSON, R.W. (2001). *Ensayos*. Madrid: Espasa Calpe. Pàg. 412.

¹⁶³⁷ CASADO DA ROCHA, A. (2004). *Thoreau. Biografía esencial*. Madrid: Acquarela. Pàg. 61.

¹⁶³⁸ EMERSON, R.W. (2001). *Ensayos*. Madrid: Espasa Calpe. Pp. 404 – 405.

¹⁶³⁹ *Ibidem*, pàg. 23.

¹⁶⁴⁰ Es citen a continuació paraules de l'autor a un Discurs pronunciat a la Facultat de Teologia a Harvard.

¹⁶⁴¹ EMERSON, R.W. (2001). *Ensayos*. Madrid: Espasa Calpe. Pàg. 24.

¹⁶⁴² No oblidem que inclou també l'eliminació de les desigualtats socials.

Confiava, al igual que el seu amic, en que les possibilitats mentals del poble, és a dir, les seves capacitats, és treballassin a través de l'educació i així, poc a poc, els ciutadans s'anirien plantejant quines són les millors opcions socials. Per això deia que “conforme la ment pública es va obrint a una major intel·ligència, les seves lleis van semblant rudes i tartamudes. No parlen de manera articulada, i s'ha d'obligar-les a fer-ho. Mentrestant l'educació de la llei comú, mai es deté”¹⁶⁴³. D'aquesta manera, cada home pot anar reflexionant sobre aquelles lleis que són injustes o inadequades i es pot fer conscient de la possibilitat de desobeir-les per una raó moral¹⁶⁴⁴. A més, pensa que una vegada que s'enceta aquesta manera d'educar, la població cada cop se n'adona més de les necessitats de la pròpia societat.

Emerson, com Thoreau, insistia en que “no hi ha millor ensenyança que el propi exemple”¹⁶⁴⁵, convertint-nos en el canvi que desitjam veure al nostre voltant”¹⁶⁴⁶. Proposarà, tenint en compte l'anterior premissa, que “l'objectiu de tota educació sigui crear gent d'acció”¹⁶⁴⁷ no només de paraula”¹⁶⁴⁸. Començant pel desenvolupament del pensament crític, aquest tipus de formació hauria de ser complementada per dur a terme allò que pensam que és correcte i per ser coherent¹⁶⁴⁹ amb allò que defensam de paraula.

Aquests pensaments educatius, no estaven deslligats del plantejament espiritual que destacava sempre a la seva obra, evidentment marcada per la seva influència religiosa. Tant és així, que “mantenia que el millor camí per trobar a Déu era mirar dins un mateix, dins l'esperit propi, i actuar segons els ideals ètics i morals de cada un”¹⁶⁵⁰. Això implica un temps per contemplar-se a un mateix, o com ens explicaria Lanza del Vasto, per meditar, i d'aquesta manera el ser humà es pot adonar d'allò que està ben fet, és a dir, allò que és

¹⁶⁴³EMERSON, R.W. (2001). *Ensayos*. Madrid: Espasa Calpe. Pàg. 405.

¹⁶⁴⁴Tornam aquí a unir l'educació i la desobediència civil. Emerson ens mostra que a través del desenvolupament d'un pensament crític a través de l'educació, es pot plantejar la desobediència civil.

¹⁶⁴⁵ Recordem que Gandhi comentava també la importància del mestre com a model i recolzava la idea d l'aprenentatge experimental, és a dir, l'aprenentatge mitjançant l'acció.

¹⁶⁴⁶CASADO DA ROCHA, A. (2004). *Thoreau. Biografía esencial*. Madrid: Acuarela. Pàg. 61.

¹⁶⁴⁷ Encara que a ell li va mancar aquesta part més activa.

¹⁶⁴⁸CASADO DA ROCHA, A. (2004). *Thoreau. Biografía esencial*. Madrid: Acuarela. Pàg. 71.

¹⁶⁴⁹ Veurem més endavant que Lanza del Vasto dóna molta importància a aquesta coherència, fent notar la dificultat que suposa dur-la a terme.

¹⁶⁵⁰EMERSON, R.W. (2001). *Ensayos*. Madrid: Espasa Calpe. Pàg. 12.

bo per a un mateix i per a la societat. I per què també implica un bé per a la societat? Idò perquè vivim a un sistema on tot està interconnectat. La natura és molt complexa i el que fa o li passa a un ésser viu, repercuteix sobre els altres. Emerson pensava que “els seus contemporanis ignoren també la interconnexió entre les persones, la comunió entre elles i que formen un esperit universal”¹⁶⁵¹. Avui en dia estaríem parlant de *globalització*¹⁶⁵² social o alterglobalització.

Tal com Lanza del Vasto i els altres autors que hem vist i veurem a aquest document, Emerson criticava durament el regim burgès i posava dubtes les lleis que defensaven la propietat privada dient el següent: “s’han plantejat dubtes sobre si s’ha concedit tanta preponderància a la propietat dins les lleis, i hem educat els nostres hàbits segons la mateixa jerarquia, com per permetre que els rics abusin dels pobres mentre aquests no poden escapar de la misèria”¹⁶⁵³. Aquesta “educació dels hàbits” de la que parla l’autor, és converteix en una qüestió que els ciutadans no reflexionen, una qüestió que forma part de la quotidianitat i que per tant ni tan sols es contempla, sinó que es viu des de la inèrcia del dia a dia. Així doncs, aquestes lleis formulades quasi sempre per servir als rics, fan que els més desfavorits no tinguin altre possibilitat, això per tant, aniria en contra de la idea d’equitat que tant es repeteix en tots els autors que ens parlen, d’una o d’una altra manera, de la no-violència. Llavors, si féssim cas d’allò que ens diu la moral¹⁶⁵⁴, ens trobarem que “existeix un instint (...) encara amagat (...) que ens diu que les persones són l’únic interès vertaderament digne que hauria de considerar l’Estat, i que la propietat sempre està per darrera les persones”¹⁶⁵⁵. Malauradament això mai sol ser així, i per aquest motiu s’hauria de dur a terme la desobediència civil en molts de casos.

¹⁶⁵¹ Ibidem, pàg. 17.

¹⁶⁵² No confondre amb la “globalització econòmica” (a la qual dóna suport a la corrent neoliberal), ja que en aquest cas, als nostres autors, els podríem relacionar més bé amb el moviment “antiglobalització”. El moviment de globalització social està promogut pel Fòrum Social Mundial i diversos moviments socials i el seu lema és “un altre món és possible”, amb la idea d’aconseguir un món sense injustícia social, un món informat del que vertaderament està ocorrent arreu del planeta, un món descentralitzat,... i per aquest motiu, es crea un xarxa on es puguin intercanviar informacions i opinions.

¹⁶⁵³ EMERSON, R.W. (2001). *Ensayos*. Madrid: Espasa Calpe. Pp. 407- 408.

¹⁶⁵⁴ i, al mateix temps, “l’ànima”, segons Emerson. Ibidem

¹⁶⁵⁵ EMERSON, R.W. (2001) . Ibidem, pàg. 408.

Però tornant enrere, i fixant-nos en el que es comenta sobre la ceguesa que produeix la inèrcia diària, Emerson s'adona que aquestes lleis fan al poble esclau de l'Estat¹⁶⁵⁶ i “la manca de llibertat ofusca la consciència, ja que injecta força a la llei”¹⁶⁵⁷. Si aquest desenvolupament de la consciència es pogués treballar, és pogués alliberar, llavors es podria “veure l'enorme diferència que hi ha entre governar-se a un mateix i obligar a algú a actuar conforme a un punt de vista”¹⁶⁵⁸. Raó per la qual, l'educació cobra una sentit tan important.

En conclusió, Emerson defensava sobre tot el dret a una igualtat d'oportunitats dins la societat, és a dir, l'equitat, manifestant-se al igual que Thoreau, abolicionista, i ho fa des d'un punt de vista no violent i valorant la reflexió, l'educació i el diàleg. Se li atribueixen frases com la següent: “no es pot assolir la pau mitjançant la violència”¹⁶⁵⁹. Només es pot aconseguir a través de la compressió”. Comprendent el que ocorre al nostre voltant.

Al seu assaig *Naturalesa*, en parla de la recerca de la veritat i l'harmonia en tots els ordres de la vida, relacionant així l'home amb el medi ambient com fan Thoreau i Lanza, i sobre tot, confiant en el poder de l'ànima i la bondat de la natura.

2.4. Els principis bàsics de l'economia política segons J.Ruskin

Una de les influències que marcaren un punt d'inflexió a la vida i a les accions del Mahatma Gandhi i que posteriorment va recollir Lanza del Vasto, va ser la recopilació d'assajos titulada “Unto this last”¹⁶⁶⁰ signada per John Ruskin. Aquest, va ser un escriptor britànic nascut a l'any 1819 a Londres, estudiós de

¹⁶⁵⁶ Contràriament del que hauria de ser, ja que es comentava abans la idea que l'Estat ha de servir al poble.

¹⁶⁵⁷ EMERSON, R.W. (2001). *Ensayos*. Madrid: Espasa Calpe. Pàg. 413.

¹⁶⁵⁸ *Ibidem* pàg. 415

¹⁶⁵⁹ En la majoria de casos, els Estats que diuen que fan la guerra amb l'objectiu d'aconseguir la pau, d'aquesta manera s'enfonsen en una contradicció explicada amb més detall al capítol introductori. D'aquest manera, tampoc coincidiria amb la premissa marxista “el fi justifica els mitjans” (que no està clar si s'associa originàriament a l'escriptor renaixentista Nicolàs Maquiavelo o bé al teòleg Hermann Busenbaum)

¹⁶⁶⁰ Traduïda com a “A aquest darrer”.

la Teologia i de les Ciències naturals, es dedicà a escriure prosa¹⁶⁶¹, i d'aquesta manera fer servir la seva formació com a crític d'art i com a sociòleg.

En un primer moment, la característica d'aquest autor que captarà l'interès de Gandhi, serà la seva crítica cap al món industrialitzat i el seu respecte i defensa cap a la vida natural. Anem a explicar doncs, perquè va ser un dels pilars per a la filosofia no-violenta de Lanza.

Començarem per un dels aspectes que hem anat analitzant, i ho continuarem fent, mitjançant els autors esmentats i els autors que comentarem més endavant: la gestió econòmica i la injustícia social com a conseqüència. Ruskin va distingir entre vertadera i falsa riquesa dient que “a similitud de les estrelles, que irradien llum, existeix riquesa vertadera que irradia vida en front de la mera acumulació de bens que és únicament un reflex; de la mateixa manera que els planetes es limiten a reflectir el llum de les estrelles sense generar-la”¹⁶⁶². Una forma metafòrica d'explicar que aquells que acumulen els bens a aquest món són aquells que contenen els bens dels altres. El món posseeix riqueses, però hi ha alguns¹⁶⁶³ que acaparen la major part d'aquestes, aprofitant-se, en molts de casos, d'altres. Ell comentava: “l'essència de la riquesa consisteix en la seva autoritat sobre els homes”¹⁶⁶⁴. És a dir, “allò” que és ric, té poder sobre els altres, d'aquesta manera es trepitjaria el sentit moral del actes o fets, i això significaria, com defensaven Thoreau, Emerson i més endavant, Gandhi i Lanza, que qualsevol home hauria de ser desobedient en front d'aquest autoritarisme quan intenta estar per sobre de l'ètica i de la moral.

Per definir què vol dir l'autor amb el terme *economia política*¹⁶⁶⁵ quan parla de l'economia de l'Estat o dels ciutadans, utilitzarem una de les seves frases explicatives: “consisteix simplement en la producció, conservació i distribució en el moment i lloc més apropiats, de les coses útils i plaents”¹⁶⁶⁶. Però hem de tenir present, que “a una crisi severa, quan estan en joc multitud

¹⁶⁶¹ És considerat un dels millors escriptors britànics de prosa de tots els temps.

¹⁶⁶² RUSKIN, J. (2002). *A este último*. Granada: Alhulia. Pàg. 109.

¹⁶⁶³ Es pot referir a països, persones o empreses (avui en dia, ens adreçaria a les multinacionals)

¹⁶⁶⁴ RUSKIN, J. (2002). *A este último*. Granada: Alhulia. Pàg. 156. (Inclòs al primer assaig: “Les arrels de l'honor”).

¹⁶⁶⁵ Terme molt utilitzat a les seves obres, però sobre tot a “A aquest darrer”

¹⁶⁶⁶ RUSKIN, J. (2002). *A este último*. Granada: Alhulia. Pàg. 143. (Inclòs al segon assaig: “Les venes de la riquesa”).

de vides i masses de riquesa, els economistes polítics són inútils, pràcticament muts”¹⁶⁶⁷. Malauradament els que ens governen¹⁶⁶⁸ i gestionen l’economia del país, no solen reaccionar cap a les necessitats de molts dels ciutadans, en lloc de satisfer-les, no es pronuncien o contribueixen a enriquir als que ja ho eren i a empobrir als que també ho eren. I tot això ens recorda als anteriors autors, que d’una o d’una altra manera ja ens parlaven d’aquesta situació. I a raó d’això, Ruskin ens fa reflexionar a través de les següents afirmacions: “la riquesa té un poder com el de l’electricitat, únicament actua mitjançant desigualtats¹⁶⁶⁹ o negacions de sí mateixa (...) l’art de fer-se ric, en el sentit de l’economista polític ordinari, és per tant igual i necessàriament l’art de mantenir pobre al teu veïnat”¹⁶⁷⁰. Tot això dóna peu a l’autor a parlar de l’*economia mercantil*, incidint en la mateixa idea i dient que “l’economia de mercaders o de pagament, significa acumulació en mans de persones individuals, de crèdit legal o moral, o poder, per sobre de la feina d’altres; implicant precisament, quanta més pobresa o obligacions per a una part, més riquesa o drets per a l’altra”¹⁶⁷¹.

Com a crític d’art, ell sempre feia analogies sobre aquest aspecte, i a algunes de les seves obres, on parlava d’aquest tema, no li mancaven anotacions referides a la moral o als valors religiosos, per exemple quan diu que “l’objectiu final de l’art, no és la bellesa, sinó la *veritat*, una veritat moral”¹⁶⁷² amb la que Ruskin associa la felicitat dels individus. Observam aquí un altre concepte d’interès per l’autor que ens ocupa, “la veritat”, i a més, relacionada directament amb la moral. D’aquesta manera, la veritat ens ajudarà a trobar-nos bé amb nosaltres mateixos i amb els altres. D’aquí els llaços que l’autor estableix entre la veritat i la no-violència. Com veurem més endavant, Lanza del Vasto pensava que si aquesta virtut es trobava a l’individu, o als fets, llavors, no feia falta cap mètode ni cap arma per convèncer a l’altre, i com deia

¹⁶⁶⁷ RUSKIN, J. (2002). *Ibidem*, pàg. 119. (Inclòs al primer assaig: “Les arrels de l’honor”).

¹⁶⁶⁸ Es refereix a polítics o poderosos (incloent les gran empreses).

¹⁶⁶⁹ D’aquí que es relacioni amb la injustícia social.

¹⁶⁷⁰ RUSKIN, J. (2002). *A este último*. Opusc. cit, pàg. 142. (Inclòs al segon assaig: “Les venes de la riquesa”).

¹⁶⁷¹ *Ibidem*, pàg. 143.

¹⁶⁷² RUSKIN, J. (1989). *Las siete lámparas de la arquitectura*. Madrid: Colegio Oficial de aparejadores y arquitectos de Murcia. Fragment del pròleg del llibre, escrit per Ignasi de Solà-Morales.

Ruskin: “qui té la veritat al cor, no ha de témer mai que a la seva llengua li manqui poder de persuasió”¹⁶⁷³.

Hem comentat abans el pes dels valors religiosos¹⁶⁷⁴ manifestat a l’obra de Ruskin. Aquests valors es contempen des d’una perspectiva moral i ètica, però l’autor “els hi veu amenaçats per el materialisme de la societat industrial”¹⁶⁷⁵, ja que aquest materialisme es contraposa al humanisme que precedeix a la moral. Així doncs, segons l’autor, les idees econòmiques de la Revolució Industrial “contradiuen no només a la finalitat última de l’economia com a ciència, sinó a la pròpia naturalesa de ser humà, al imposar-li unes condicions de vida i retallar la creativitat i individualitat a la feina que li són innates”¹⁶⁷⁶. Manté que l’home que es deixa arrossegar per aquesta industrialització, és un home que es ven a sí mateix sense adonar-se: “un home que ha estat venut per un altre, pot ser esclau a mitges, però... l’home que s’ha venut! Aquest és l’esclau per excel·lència”¹⁶⁷⁷. És un esclau del sistema que ell mateix alimenta.

I tornant a la religió, Ruskin citava freqüentment passatges del rei Salomon¹⁶⁷⁸ per reforçar algunes de les seves manifestacions. Per exemple quan fa diferències entre les riqueses mal obtingudes i les ben obtingudes: “tresors mal adquirits no aprofiten”¹⁶⁷⁹ (...) “Yahveh ... rebutja la cobdícia dels dolents”¹⁶⁸⁰ (...) “amuntegar durant l’estiu és d’home sensat”¹⁶⁸¹. Salomon també diu “no li robis al pobre perquè és pobre”¹⁶⁸² i Ruskin explica que

¹⁶⁷³RUSKIN, J. (2002). *Las piedras de Venecia*. Valencia: F. Sempere y compañía. Pàg. 99

¹⁶⁷⁴ En especial el catolicisme.

¹⁶⁷⁵RUSKIN, J. (1989). *Las siete lámparas de la arquitectura*. Madrid: Colegio Oficial de aparejadores y arquitectos de Murcia. Fragment del pròleg del llibre, escrit per Ignasi de Solà-Morales.

¹⁶⁷⁶RUSKIN, J. (2002). *A este último*. Opusc. cit, pàg. 50. L’autor Paulino Fajardo resumeix aquí una de les idees clau de Ruskin sobre la industrialització.

¹⁶⁷⁷RUSKIN, J. (1906). *Obras escogidas*. Madrid: La España Moderna. Pàg. 212 (tom 2).

¹⁶⁷⁸ Personatge bíblic. Va ser el segon fill del rei David i de Betsabé i va succeir al seu pare, sent així el darrer rei de Israel unificat. Aquest regnat és situat entre els anys 970 i 930 abans de Crist.

¹⁶⁷⁹BIBLIA de Jerusalén (1984). Bilbao: Pastoral. Traducció de Desclée de Brouwer, pàg. 922. (Proverbis de Salomon, 10, 2)

¹⁶⁸⁰ Ibídem, pàg. 922 (Proverbis de Salomon, 10, 3)

¹⁶⁸¹ Ibídem, pàg. 922 (Proverbis de Salomon, 10, 5)

¹⁶⁸²RUSKIN, J. (2002) *A este último*. Granada. Alhulia. Pàg. 161. (Inclòs al tercer assaig: “*Qui judicatis terram*” que es tradueix com a “aquells que jutgeu en la terra”, la sentència completa seria: *Diligite justitiam qui judicatis terram*, és a dir, “estimeu la justícia vosaltres que jutgeu la terra”, i la trobaríem a *La divina comèdia* de Dant, que es veu influenciat per les escriptures –

aquesta “és específicament la forma mercantil de robatori, i consisteix en aprofitar-se de les necessitats d’un home per a aconseguir que lliuri el seu treball o els seus bens a preu reduït”¹⁶⁸³. L’autor també ens recorda que “els escrits als que nosaltres estíem com a *divins*, denuncien l’amor al doblers com a font de tot mal”¹⁶⁸⁴. Quant a “fer-se ric a través de mitjans legals i justos (...) és possible que en certes nacions o sota alguns governants o amb l’ajuda de certs advocats, siguin legals procediments que no són de cap manera justos”¹⁶⁸⁵, i aquí tornam a observar la desavinença que moltes vegades trobam entre allò que és just i allò que és legal, llavors, com hauria d’actuar l’home en front d’aquesta situació? Els autors que anem explicant, inclòs en Lanza de Vasto, no tendrien cap dubte.

No podem oblidar que una de les seves inquietuds més quotidianes, era el suport que donava al *Moviment Luddista*¹⁶⁸⁶ defensant els seus ideals des d’una postura no-violenta¹⁶⁸⁷, sobre tot, denunciant els nefasts efectes que tenia la Revolució Industrial a nivell social. En aquest sentit, Ruskin alaba la novel·la de Charles Dickens, “*Temps Difícils*”¹⁶⁸⁸ en la que es fa “un cru retrat dels efectes de la revolució industrial, la inhumanitat dels empresaris, l’educació dels nins entesa com a un groller pragmatisme utilitarista que es pretén realista i científic, la immensa prepotència dels nous rics fets a sí

Daniel, XIII, 3-). Cal dir que el proverbi del rei Salomó es tradueix a la Bíblia com “no despullis al dèbil perquè és dèbil, i no aixafis al desgraciat a la porta”: BIBLIA de Jerusalem (1984). Bilbao: Pastoral. Traducció de Desclée de Brouwer, pàg. 938. (Col·lecció de savis, 22, 22)

¹⁶⁸³RUSKIN, J. (2002). *A este último*. Granada: AlhuliaPàg. 162. (Inclòs al tercer assaig: Qui judicatis terram).

¹⁶⁸⁴ *Ibidem*, pàg. 182.

¹⁶⁸⁵ *Ibidem*, pàg. 165.

¹⁶⁸⁶ El Luddisme va ser un moviment obrer en contra del maquinisme que va sorgir de manera espontània mostrant les primeres manifestacions a Anglaterra a finals del segle XVIII però que va tenir el seu auge a la dècada de 1830. Els seus seguidors acusen a la tecnologia i les màquines de la desocupació i del deteriorament de la dignitat del treballador. Aquest moviment pren el seu nom de Ned Ludd, líder probablement fictici, que es suposa que varen inventar els obrers per evitar el escapament de la rebel·lió.

¹⁶⁸⁷ Cal tenir en compte que a diverses ocasions, aquest moviment va tenir incidents violents per part dels seus seguidors.

¹⁶⁸⁸ Novel·la publicada a l’any 1854 amb el títol original “*Hard Times*”, situada a una ciutat inventada però amb un perfil semblant al de Preston (Anglaterra). Dickens ens mostra dues perspectives diferents, la de la classe proletària i la de la classe alta, aquesta darrera, explotadora de la primera.

mateixos, la indefensió dels treballadors¹⁶⁸⁹ i el conflicte que inevitablement esclata quan l'Estat no posa fre a l'explotació"¹⁶⁹⁰. Significa això que uns pocs tenen luxes a costa d'una multitud que, obligatòriament, ha de renunciar al seu aliment i a la seva educació: "el ric no només li nega l'aliment al pobre; li nega la saviesa (...) ja que no poden rebre educació (...) li nega la virtut, li nega la salvació"¹⁶⁹¹. Aquesta seria la conseqüència de que alguns visquessin en aquells temps (al igual que en els nostres) amb excessiva riquesa. Però Ruskin analitza aquesta possibilitat i diu que "el luxe, innocent i exquisit, és possible en el futur; luxe per a tots i mitjançant l'ajuda de tots; però el luxe en el present únicament ho pot gaudir l'ignorant (...) Quan el legat de pau es doni, *a aquest darrer com a tu*¹⁶⁹² (...) *on el mal cesa i el cansat descansi*¹⁶⁹³(...)"¹⁶⁹⁴. Ens interessa explicar això que ens planteja l'autor a la seva obra, anant pas per pas. Començarem per mostrar el missatge esperançador de Ruskin, ja que ens manifesta la idea que en un futur tots puguem gaudir dels luxes que ens pot oferir la natura i la societat: aliments, educació, salut,... però perquè això succeeixi, serà necessari que el ser humà abandoni l'egoisme i s'adreci cap a la solidaritat¹⁶⁹⁵ i la cooperació, i proposa als lectors el següent: "en front de l'egoisme i la recerca del propi interès, com estímul per al desenvolupament de les relacions productives i comercials, proposa la generositat i l'afecte social. En front de la competència com a mecanisme de fixació de les condicions de

¹⁶⁸⁹ Es refereix a la indefensió davant el patró, al qual Ruskin recordava que "tractar a tots els seus homes com al seu fill, seria la única norma eficaç, honesta i pràctica" que hauria de seguir. Fragment extret de: RUSKIN, J. (2002). *A este último*. Granada. Alhulia. Pàg. 138. (Inclòs al primer assaig: "Les arrels de l'honor").

¹⁶⁹⁰ COLÓN, C. (març, 2012). La gran novela de la Revolución Industrial. Article publicat a diariodesevilla.es: <http://www.diariodesevilla.es>

¹⁶⁹¹ RUSKIN, J. (2002). *A este último*. Granada: Alhulia. Pàg. 218 - 219. (Inclòs al quart assaig: "Ad valorem" que es traduiria com "sobre el valor").

¹⁶⁹² Fragment que dóna títol al seu recull d'assajos i que, a la vegada, és una cita de S. Mateo a la Bíblia: "Per part meua, vull donar a aquest darrer el mateix que a tu": BIBLIA de Jerusalén (1984). Bilbao: Pastoral. Traducció de Desclée de Brouwer, pàg. 1501 (Mateo, XX, 14)

¹⁶⁹³ Fragment que l'autor extreu de les escriptures: "allà acaba l'agitació dels malvats, allà descansen els exhausts": BIBLIA de Jerusalén (1984) Bilbao: Pastoral. Traducció de Desclée de Brouwer, pàg. 717 (Job, III, 17)

¹⁶⁹⁴ RUSKIN, J. (2002). *A este último*. Granada: Alhulia. Pàg. 226 - 227. (Inclòs al quart assaig: "Ad valorem")

¹⁶⁹⁵ S'entén aquest concepte com a valor universal referit al recolzament d'uns amb altres. Com a tot valor, serà necessari que s'afavoreixi la plena realització de l'home com a persona, en especial, la solidaritat implica la interdependència, la igualtat de bens i estatus, i la inclusió dels interessos de tots. Dit això, suposam que no serà necessari anotar que "solidaritat" no significa "participar a una campanya benèfica per Nadal",...

mercat, proposa la cooperació social. En front a l'acumulació proposa la distribució de la producció"¹⁶⁹⁶. L'autor pensa també en termes de no-violència, relacionant la pau amb la *justícia econòmica*, pensa que quan es duguin a terme les seves propostes, llavors es podrà viure realment en pau, i el treball, no serà explotació, sinó que es realitzarà en condicions adequades ("el cansat descansarà"). A més, ens diu que ara, l'únic que pot gaudir el luxe és "l'ignorant", que precisament ignora els beneficis de la cooperació i de la solidaritat per a tot el sistema, i que ignora també que la vertadera riquesa és la felicitat. La regla general per arribar a l'intercanvi econòmic just, seria doncs, que "haurien d'existir avantatges per ambdues parts i un just pagament pel seu temps, intel·ligència i treball"¹⁶⁹⁷. Per tant, s'hauria de canviar també aquesta idea prèvia que puguem tenir sobre l'economia i sobre la riquesa, podríem dir que en realitat "no hi ha riquesa sinó vida. Vida incloent tots els seus poders d'amor, alegria i admiració. El país més ric, seria aquell que nodrís a major número d'éssers humans nobles i feliços"¹⁶⁹⁸, amb raó d'això¹⁶⁹⁹ afirma que l'objectiu de l'economia política seria aconseguir el major número de criatures felices"¹⁷⁰⁰ i "l'economia vertadera seria la *Ilei de la casa*: no malbaratis res i no donis res de mala gana. No et preocupes de fer més doblers però preocupa't de treure partit al que tens"¹⁷⁰¹. És a dir, utilitza allò que tens i que necessitis, és una premissa que ja ens remarcava Gandhi i ens recordaran altres autors, així com el seu deixeble, Lanza del Vasto.

En darrer terme, podríem recordar una de les qüestions que Ruskin extreu de l'obra *El pòrtic de l'església* del poeta George Herbert¹⁷⁰² i que defineix amb una metàfora allò que pensa el mateix Ruskin sobre la riquesa: "la riquesa és la conjura del diable. Aquell que pensa que la té, el diable el té a ell,

¹⁶⁹⁶RUSKIN, J. (2002). *A este último*. Granada: Alhulia. Pp. 73 - 74. L'autor Paulino Fajardo ens plateja l'alternativa de Ruskin davant els problemes socials que observa. Ibidem

¹⁶⁹⁷RUSKIN, J. (2002). Ibidem, pàg. 201. (Inclòs al quart assaig: "Ad valorem").

¹⁶⁹⁸ Ibidem, pàg. 216.

¹⁶⁹⁹ A mode d'anècdota, ens podem fixar en l'exemple de Bhutan, com a país que en lloc de mesurar el desenvolupament intern mitjançant el PIB, ho fa a través del FIB (felicitat interior bruta). Aquest FIB, té en compte la satisfacció de necessitats materials, corporals, psicològiques, emocionals i intel·lectuals.

¹⁷⁰⁰RUSKIN, J. (2002). *A este último*. Granada: Alhulia. Pàg. 74. L'autor Paulino Fajardo ens aclareix la fita que es planteja l'autor.

¹⁷⁰¹RUSKIN, J. (2002). Ibidem. (Inclòs al quart assaig: "Ad valorem"), pàg. 225.

¹⁷⁰² Nascut a l'any 1592, poeta i sacerdot anglès. Escrivia sobre tot poemes relacionats amb la metafísica.

l'or l'has de tocar amb cura, perquè si s'aferra a les teves mans, ferirà als vius”¹⁷⁰³.

La *justícia* també és un concepte molt valorat pels autors que ens concerneixen, Ruskin ho relaciona sobre tot amb la contraposició a la desigualtat social i com a un aspecte molt humà i lligat al bé comú, ell ens diu: “les conseqüències de la justícia seran en darrera instància, les millors possibles per als altres i per a nosaltres mateixos (...) entenent que el terme *justícia* comprèn l'afecte, un afecte tal com el que un home deu a un altre”¹⁷⁰⁴. Però tot això, a més de poder aplicar-se directament a l'empresari i al treballador, també es pot relacionar amb més àmbits, com per exemple, l'educació, ja que s'haurà de cercar el millor per a cada un dels nostres alumnes a la vegada que s'ofereixi una igualtat d'oportunitats per a tots, només d'aquesta manera, l'Educació, pròpiament dita¹⁷⁰⁵, sortirà guanyant.

Ruskin al igual que Emerson, predicava les seves idees des d'un punt de vista moltes vegades transcendentista, en aquest cas, ho feia també respecte al treball de qualsevol home dient que “l'activitat realitzada per un ser humà, a més de ser un instrument per a la manutenció, hauria de permetre el desenvolupament de la seva capacitat creativa individual”¹⁷⁰⁶. Perquè això succeeixi, serà necessari que es planteji el desenvolupament de la creativitat ja des de l'escola, qüestió que ajudarà a la vegada, a l'evolució del pensament crític en els nins i els adolescents. Una de les crítiques que fa la nova pedagogia a la escola tradicional, és precisament aquesta, que limita i de vegades impedeix, el desenvolupament creatiu dels infants, fent d'ells subjectes repetitius d'una determinada lliçó i així contribuir a la formació d'una població estudiantil el més uniforme i homogènia possible, sense singularitats i formes de pensar personals. De tot això també dóna la culpa, com hem pogut observar anteriorment, a la industrialització. Aquest plantejament de la nova pedagogia, serà també una de les fites educatives proposades per Lanza del Vasto.

¹⁷⁰³RUSKIN, J. (2002). *A este último*. Granada: Alhulia. Pàg. 194. (Inclòs al quart assaig: Ad valorem).

¹⁷⁰⁴RUSKIN, J. (2002). *Ibidem*, pàg. 121. (Inclòs al primer assaig: Les arrels de l'honor).

¹⁷⁰⁵ Educació com a concepte general, com a ideologia i com a sistema.

¹⁷⁰⁶RUSKIN, J. (2002). *A este último*. Granada: Alhulia. Pàg. 18. L'autor Paulino Fajardo lliga aquí les idees de Ruskin amb una base educativa i transcendentista sobre el treball.

Ruskin no va destacar per les seves idees pedagògiques, ni tampoc es va formar en aquest sentit, però si va deixar reflectides un parell d'idees interessants al respecte, com per exemple que "haurien d'existir, per tot el país, escoles de formació, creades a costa del govern"¹⁷⁰⁷. Podríem dir llavors, que de la mateixa manera que Gandhi i Lanza de Vasto, l'autor aposta per una educació gratuïta¹⁷⁰⁸. Però a més, hi ha una altra qüestió en la que coincideixen, ja que també pensava que un dels aspectes que necessàriament se li havia d'ensenyar a un nin, eren els "hàbits d'amabilitat i justícia"¹⁷⁰⁹. D'aquesta manera, ens apropam una alta vegada, a l'educació en valors, que a les escoles actuals de l'Estat Espanyol es duria a terme a través del treball i desenvolupament de les actituds.

En definitiva, observam que l'interès de Lanza per Ruskin, es fonamenta sobre tot en la seva crítica a la riquesa i a la industrialització, com a incoherències amb l'equitat dels pobles, una vida senzilla, un desenvolupament individual i íntegre i una justícia social; aspectes que defensarà contínuament a la seva obra, com a requisits indispensables per a la no-violència.

2.5. L'aportació de Tolstói a l'educació i a la no-violència

Tothom ha sentit parlar d'aquest autor com a brillant novel·lista, però el que molta gent no sap és que també va tenir repercussions educatives interessants, així com a influències sobre autors tan rellevants com a Gandhi (amb qui va mantenir correspondència) i per tant també sobre Lanza del Vasto, sense oblidar a Martin Luther King.

Liev Nikoláievich Tolstói, neix a Iàsnaia Poliana¹⁷¹⁰ l'any 1828 al si d'una família aristocràtica. Estudià dret, àrab i turc sense acabar els estudis. A la

¹⁷⁰⁷RUSKIN, J. (2002). *Ibidem*, pàg. 112.

¹⁷⁰⁸ En alguns dels seus escrits explica com es podria reduir la inversió de fons públics en "les forces armades" per destinar-ho a Educació.

¹⁷⁰⁹RUSKIN, J. (2002). *A este último*. Granada: Alhulia. Pàg. 112.

¹⁷¹⁰ Finca rural al sud-oest de Tula (Rússia). La traducció al català seria "clar del bosc".

seva maduresa sofreix una crisi existencial que el durà a fer els plantejaments més valuosos pels futurs pacifistes, sobre tot a la seva obra “*El Regne de Déu és dins teu*”. Considerat dins la ideologia anarcopacifista, va ser fervent lector de Thoreau i Rousseau, i alguns dels seus escrits, així ho reflecteixen.

Al seu llibre ja citat, “*El Regne de Déu és dins teu*”, Tolstoi carrega “contra dues institucions que al llarg de la història, han perjudicat enormement a la humanitat i a la comprensió cristiana de la vida, ja que es fonamenten en la utilització de la violència: l'Església i l'Estat (...) Mostra com l'Església ha pervertit les ensenyances de Jesús i ha fet possible conciliar dos conceptes totalment incompatibles: violència i religió”¹⁷¹¹. L'autor analitzarà aquesta gran incoherència, partint del coneixement que tota religió té una base no-violenta. Cal dir que Tolstói era cristià, amb una enorme fe en Déu, però la institució eclesiàstica era un punt “de perversió i corrupció unit al poder estatal”¹⁷¹² que ell acusaria fins a la seva mort, ja que segons ell, des del segle IV, “l'Església s'ha mogut per interessos purament terrenals que res tenien a veure amb les ensenyances de Jesús”¹⁷¹³. Partint del que comenta aquest autor, s'hauria de mantenir “l'estructura social ideal basada en (...) l'Església primitiva, formada pels principis d'igualtat, llibertat i fraternitat”¹⁷¹⁴. Posteriorment, durant la Revolució Francesa, aquest es convertirà en el lema de la República Francesa i, curiosament, ens recorda a alguns dels pilars que sustenten l'ideari de Mohandas Gandhi i de Lanza del Vasto. D'aquesta manera, ens trobam que davant l'Església, “es planteja la següent disjuntiva: o el *Sermó de la*

¹⁷¹¹ Prefaci del Traductor Joaquín Fernández-Valdés al llibre: TOLSTÓI, L. (2009). *El Reino de Dios está en vosotros*. Barcelona: Kairós. Pàg. 8.

¹⁷¹² *Ibidem*, pàg. 8.

¹⁷¹³ *Ibidem*, pàg. 8.

¹⁷¹⁴ TOLSTÓI, L. (2009). *El Reino de Dios está en vosotros*. Opusc. cit, pàg. 36. Tolstói cita aquí les paraules de P. Chelcicky, un teòleg pacifista txec del segle XV que atribuïa la decadència de l'Església a l'època de Constantí I el Gran i el papa Silvestre I (s. III i IV), dels quals l'únic objectiu era aconseguir la glòria i sotmetre el món sota el seu imperi.

*Muntanya*¹⁷¹⁵ o el *Credo Niceno*¹⁷¹⁶, ja que no es pot creure en una cosa i en l'altra al mateix temps. El clergat ha triat la segona opció¹⁷¹⁷.

Tolstói critica durament, al igual que ho farà posteriorment G. G. Lanza, a aquells que es defineixen com a cristians i que de cap manera els seus fets i la seva manera de viure, coincideixen amb les bases del cristianisme. Fa referència als quàquers¹⁷¹⁸ dient que “afirmen que res ha contribuït tant a l'enfosquiment del missatge i la veritat de Crist als ulls dels pagans, ni res ha perjudicat tant l'expansió del cristianisme pel món, com el fet que les persones que s'anomenen cristianes, no reconeguin aquest manament i admetin per als cristians la guerra i la violència (...) Les ensenyances de Crist, només poden expandir-se pel món amb l'exemple de la pau, harmonia i l'amor entre els seus deixebles¹⁷¹⁹. Vet aquí dues de les idees principals a l'obra d'aquest autor: el cristianisme com a doctrina pacifista i no-violenta, i la hipocresia del poder estatal i eclesiàstic davant això. Lanza del Vasto parlarà sovint, a la seva obra, de la incoherència entre la majoria de cristians, i advertirà que anomenar-se a un mateix “cristià” hauria de ser un acte molt conscient. De la mateixa manera, Tolstói afirma que “mentre hi hagi individus que només es facin dir *cristians*, que no ho siguin o que siguin malvats i que per cobdícia estiguin disposats a causar el mal entre els seus proïsmes, (...) la violència no desapareixerà¹⁷²⁰. Perquè el vertader significat del cristianisme no s'està assimilant i alguns, els poderosos, s'aprofiten d'aquest fet exercint la violència sobre els seus súbdits de diverses maneres, i efectivament “el cristianisme és incompatible amb la violència, condició essencial de tot poder o autoritat¹⁷²¹. Per reforçar aquesta

¹⁷¹⁵ Molt citat pe Gandhi i Lanza del Vasto. Sermó de Crist cap als seus deixebles i altres seguidors, on es condemna el materialisme i la hipocresia religiosa i on es proposa l'amor per l'enemic.

¹⁷¹⁶ És el resultat del Concili de Nicea I (any 325) on es resumeixen els principis bàsics de la fe ortodoxa i que serà un punt d'inflexió per a la institucionalització de l'Església. Suposa el poder d'aquesta sobre altres corrents i, més endavant, sobre la població en general.

¹⁷¹⁷ TOLSTÓI, L. (2009). *El Reino de Dios está en vosotros*. Barcelona: Kairós. Pàg. 100.

¹⁷¹⁸ Els quàquers solen viure en comunitat i són seguidors de certa doctrina religiosa unitària (d'extracció cristiana) nascuda a Anglaterra al segle XVII, sense seguir cap mena de jerarquia eclesiàstica. Per anomenar-se a sí mateixos, utilitzen el nom de “societat religiosa d'amics”. Són pacifistes militants amb una reputació consolidada per la seva tolerància i simplicitat de vida. S'encarreguen de diverses obres afavorint l'acció social, l'educació i els drets socials.

¹⁷¹⁹ TOLSTÓI, L. (2009). *El Reino de Dios está en vosotros*. Barcelona: Kairós. Pàg. 18.

¹⁷²⁰ *Ibidem*, pàg. 277.

¹⁷²¹ *Ibidem*, pàg. 38

idea, Tolstói cita moviments humans com els *menonites*¹⁷²², els *bogomilites*¹⁷²³, i els *paulicians*¹⁷²⁴, recordant que tots ells defensen les paraules que ell manifesta.

L'autor explica l'existència dels Estats de la següent manera: “la gent ha cregut que tots els pobles han evolucionat fins el dia d'avui en forma d'Estat i que aquesta forma és una condició indispensable per al desenvolupament de la humanitat”¹⁷²⁵, però “el poder estatal, encara que destrueixi la violència interna, introdueix sempre a la vida dels homes, noves violències que són cada vegada majors a mesura que aquest poder es va perpetuant i reforçant (...) això és perquè la violència estatal no s'exerceix mitjançant la lluita sinó la submissió”¹⁷²⁶. L'existència d'un Estat actiu, significa, segons l'autor, que el poble està sotmès d'una forma o d'una altra. D'aquesta manera recordam la premissa de Thoreau: “El millor govern és aquell que governa menys”¹⁷²⁷. Tolstói està convençut que l'Estat abusa del seu poder mitjançant l'exèrcit entre altres elements de dominació. Ens diu que “els governs assegurin que els exèrcits són necessaris principalment per a la defensa exterior, però això no és cert, ja que per damunt de tot són necessaris per a sotmetre als seus propis súbdits, i qualsevol home que serveixi a l'exèrcit es converteix en còmplice de tota violència que l'Estat exerceix sobre els seu súbdits”¹⁷²⁸. La hipocresia, serà doncs, com veurem més endavant, una de les característiques més criticades per l'autor. L'Estat utilitza l'argument sobre la defensa del poble mitjançant l'exèrcit, dient que sense ell, els ciutadans no podran viure tranquils, que s'exposen als atacs externs,... quan en realitat, l'exèrcit servirà sobre tot com a

¹⁷²² Pertanyen a una branca pacifista del moviment cristià anabaptista, nascuda al segle XVI a com a protesta davant la proposta de fer del cristianisme la “religió de l'Estat”, ja que aquests defensaven la voluntarietat de la comunitat cristiana per seguir les passes de Crist i de la fe en Déu.

¹⁷²³ Es tracta d'un corrent religiós (de l'ortodoxisme) originada al segle X a Bulgària i Bòsnia i perseguida per l'Estat i per l'Església (molts d'ells varen ser executats) que “criticava durament la riquesa del clergat i l'ostentació de l'Església. Vivien amb senzillesa i detestaven el crim i qualsevol vessament de sang”: MAIER, F. G. (2002). Bizancio. (Volum 13 de *Historia Universal*) Argentina: Siglo XXI. Pàg. 144.

¹⁷²⁴ Comunitat cristiana que neix a Armènia al segle VII. Són considerats els antecessors dels bogomils, ja que rebutjaven exactament el mateix que aquests i també eren dualistes, encara que més rigorosos que els primers.

¹⁷²⁵ TOLSTÓI, L. (2009). *El Reino de Dios está en vosotros*. Barcelona: Kairós. Pàg. 204.

¹⁷²⁶ *Ibidem*, pàg. 202 - 203

¹⁷²⁷ Veure apartat: El sentit de desobediència a Henry David Thoreau.

¹⁷²⁸ TOLSTÓI, L. (2009). *El Reino de Dios está en vosotros*. Barcelona: Kairós, pàg. 210.

amenança cap als pobladors si aquests no es comporten com el govern espera que ho faci. Entram d'aquesta manera a un altre tema del qual ja hem parlat anteriorment a altres apartats, la *desobediència civil*. “Tolstói, seguint l'estela del seu admirat Thoreau, fa una crida a la desobediència civil i a la insubmissió davant un Estat que ens exigeix amb les seves lleis, maneres d'actuar contràries a la llei de Déu. Perquè existeixen per una banda, les lleis estatals, fetes per uns pocs homes, que són temporals, canviants i arbitràries; i existeix per altra banda, la llei divina de l'amor, que és eterna i immutable. El cristià no hauria d'infringir-la en cap circumstància, encara que amb això desobeeixi (sempre pacíficament¹⁷²⁹) les lleis estatals”¹⁷³⁰. Llavors, com que “tothom ha estat educat, abans que res, en el costum d'obeir les lleis estatals, la vida sencera dels homes del nostre temps, està determinada per les lleis de l'Estat (...) Però, què és aquesta llei que determina tota la vida dels homes? Creu la gent en aquesta llei? La considera vàlida?”¹⁷³¹. Potser l'home, com dirien Ruskin, Emerson o Thoreau, ni tan sols s'ho ha plantejat. Seria doncs, una qüestió de costum o de tradició que no s'exporta al pensament crític i que per tant no ha cercat una resposta a través de la raó. Així, Tolstói afirmava que “si la majoria d'homes prefereixen sotmetre's a desobeir, això no serà perquè hagin ponderat de manera realista els avantatges i desavantatges que allò comporta, sinó perquè estan sotmesos a un efecte hipnòtic que els crida a obeir. Al sotmetre's, simplement es resignen davant allò que se'ls exigeix, no han de pensar ni mostrar cap força de voluntat. Per a desobeir, en canvi, es necessita pensar de forma independent i mostrar força de voluntat”¹⁷³². I què suposaria pensar de manera independent? Que l'Educació no estigués destinada només a transmetre uns coneixements conceptuals estàndards, sinó que promogués el desenvolupament del raonament, el pensament crític, el

¹⁷²⁹ Aquesta especificació queda suficientment aclarida si tenim en compte les creences cristianes: “Déu és amor”, ja que això seria completament contrari al concepte de violència. Encara així, trobam diverses manifestacions explicatives per part de l'autor: “el cristià, segons les ensenyances de Déu, pot obrar únicament amb esperit de pau respecte als seus iguals, i per això no hi ha cap autoritat que el pugui obligar a actuar contra aquestes ensenyances ni contra la naturalesa de tot cristià”: extret de: TOLSTÓI, L. (2009). *El Reino de Dios está en vosotros*. Barcelona: Kairós. Pàg. 18.

¹⁷³⁰ Prefaci del Traductor Joaquín Fernández-Valdés al llibre: TOLSTÓI, L. (2009.) *El Reino de Dios está en vosotros*. Barcelona: Kairós. Pàg. 10.

¹⁷³¹ TOLSTÓI, L. (2009). *El Reino de Dios está en vosotros*. Barcelona: Kairós. Pàg. 149.

¹⁷³² *Ibidem*, pàg. 215.

coneixement d'allò que ens envolta i que té repercussió sobre nosaltres,... Per aquest motiu, Tólstoi s'involucra durant gran part de la seva vida en l'àmbit de l'educació al que tornarem més endavant. Però seguint amb allò que deia l'autor sobre els avantatges de no obeir, citaré unes paraules d'on es podrien extreure algunes conclusions: "els avantatges de negar-se a obeir una instrucció consistirà en que l'home conservarà la seva dignitat humana, serà respectat per la gent que té bon cor i, per damunt de tot, sabrà amb certesa que està realitzant una obra divina i per això, un bé indubtable cap els homes"¹⁷³³. Podríem parlar llavors, de *consciència*. Aquella consciència que ens indica que estem actuant de manera correcta i que, encara que ens castiguin per allò, existeix un sentiment de justícia que ens durà a continuar amb la mateixa conducta que, a la llarga, és possible que ajudi a altres homes o dones i per tant a la humanitat com a consideració global. Per aquesta raó, Gandhi insistí amb els seus actes contestataris, així com altres moviments socials actuals incloent, per exemple els *objectors de consciència* o els *insumisos*¹⁷³⁴.

Per tant, si la *consciència* és una condició indispensable per aconseguir un benestar comú i mundial, hem de tornar a parlar de l'organització que fan servir la majoria d'Estats i de la utilització de la violència per a mantenir aquest tipus d'organització: "la gent de la societat actual que s'aprofita d'un determinat ordre de les coses mantingut gràcies a la violència i que assegura estimar el proïsme enormement, no se n'adona que amb la vida que ell duu està causant un mal absolut als seus iguals"¹⁷³⁵. Llavors diríem que molta gent no és conscient del mal o el bé que pot fer segons les conductes que dugui a terme, i "quant major sigui la distància entre la realitat i la consciència dels homes, més s'estén la hipocresia"¹⁷³⁶. Però aquesta hipocresia no serà sempre *inconscient*, sinó que de vegades serà intencionada, amb l'objectiu probablement, de viure per sobre de les possibilitats reals, o de dominar a altres individus,.... encara que també pot ser per comoditat, ja que el fet de pensar que els propis actes perjudiquen a un altre, farà sentir culpable a la majoria de éssers humans. I si

¹⁷³³ Ibídem, pàg. 216

¹⁷³⁴ Com veurem en el següent capítol, Lanza del Vasto donà suport a aquests moviments de manera activa.

¹⁷³⁵ TOLSTÓI, L. (2009). *El Reino de Dios está en vosotros*. Barcelona: Kairós. Pag. 390.

¹⁷³⁶ Ibídem, pàg. 393.

parlam de la hipocresia en aquells que ens governen, Tolstói ens revoca a la història de la humanitat dient que “no és més que la suma de tots aquells episodis en els que els malvats s’han apoderat del poder i l’han mantingut mitjançant tota classe de crueltats i estratagemes presentant-se com a guardians de la justícia”¹⁷³⁷. Per aquest motiu, l’autor ens recorda que les “úniques paraules aspres, acusatòries i incomprensives que Jesucrist va pronunciar, les va dirigi als hipòcrites i contra la hipocresia. Allò que corromp, embruteix, barbaritza i per això, desuneix als homes, és la mentida. La hipocresia destrueix en la consciència dels homes la distinció entre el bé i el mal, (...) els priva d’allò que constitueix l’essència de la veritat en la vida de la humanitat, una veritat que es troba al camí del perfeccionament de l’home”¹⁷³⁸. D’aquesta manera ens tornam trobar amb una paraula clau a la filosofia de la no-violència, la *veritat*. Aquesta veritat que procuraria la unió dels homes, és a dir, una raó per arribar a un fi comú, una veritat que faria fàcil la convivència en pau, ja que com ens comenta Tolstói, “la desgràcia dels homes procedeix de la seva desunió. La desunió, ahora, prové del fet que els homes no professen la veritat sinó la mentida. La única manera que els homes s’uneixin entre ells, és que s’uneixin a la veritat”¹⁷³⁹.

Si analitzam les paraules anteriors, arribam a la conclusió que la intenció de l’autor és transmetre’ns la necessitat de canvi a la societat i per tant la necessitat d’una metamorfosi humana a partir de la seva consciència. Tolstói ens ho explica de la següent manera: “la transformació de la humanitat a causa de la qual, per una banda, aquells que tenen el poder l’abandonaran i d’altra banda, no quedarà entre aquells que es sotmeten ningú que ho ambicioni, arribarà només quan els homes assimilin conscientment la concepció cristiana de la vida, també arribarà quan sorgeixi una opinió pública definida i comprensible per a tots, que conquerirà a la massa inert, incapaç d’assimilar la veritat a través d’un camí intern”¹⁷⁴⁰. D’aquestes afirmacions podem extreure algunes conclusions interessants sobre el pensament de l’autor i de la relació d’aquest amb la no-violència. Aquestes serien, per una banda, la necessitat

¹⁷³⁷ Ibidem, pàg. 281.

¹⁷³⁸ Ibidem, pàg. 387.

¹⁷³⁹ Ibidem, pàg. 385 – 386.

¹⁷⁴⁰ Ibidem, pàg. 291.

d'unió dels sers humans que poblen les distintes societats. Una unió que es durà a terme quan cada individu assimili la veritat de la realitat que ens envolta, quan se n'adoni que aquesta realitat pot ser beneficiosa per a tots i no només per a uns quants, però que sense la col·laboració de tothom, no serà possible. Llavors, perquè això succeeixi, serà precis que actuem, ja que si ens adonem però no ens movem, res no canviarà. Per aquest motiu, una vegada haguem reflexionat individualment sobre allò que ocorre al nostre món (i que en part, jo en som responsable), haurem de cercar dins cada un de nosaltres de quina manera podem col·laborar; però l'autor opina que per millorar-se a un mateix és precis abans de res, reconèixer allò que no és bo, i això l'home la majoria de vegades no ho vol fer. Però quan l'home dedica un temps a conèixer la realitat i pensar en les seves actuacions, se n'adona que potser algunes de les seves conductes no són moralment correctes, per això, i per evitar aquest sentiment incòmode, "la majoria de les persones no reflexiona per a conèixer la veritat, sinó per convèncer-se a sí mateixos que la vida que duen, la que han adoptat, aquella a la que estan acostumats, conflueix amb la veritat"¹⁷⁴¹. Encara que està clar que es una forma momentània de mantenir-nos allunyats de la realitat vertadera i que si seguim intentant conèixer-nos a nosaltres mateixos i fer alguna cosa per sentir que estem actuant correctament, no podrem seguir al marge. Però "mentre que els homes siguin incapaços de resistir a les seduccions de la por, del lucre, de l'ambició, de la vanitat que humilia a uns i deprava a altres, formaran sempre una societat composta de violadors de drets, d'impostors i de víctimes. Perquè això no succeeixi, cada individu ha de fer un esforç moral sobre sí mateix"¹⁷⁴². I per parlar-nos al voltant d'aquest tema, Tolstói cita a Herzen¹⁷⁴³ reproduint les seves paraules: "Si us resulta insuportable viure en continua discòrdia entre les vostres conviccions i la vostra vida, en pensar una cosa i fer una altra distinta, sortiu de davall de les voltes

¹⁷⁴¹ Ibídem, pàg.164. Aquesta seria la reflexió de Tolstói sobre la consciència i allò que en diu la Bíblia sobre aquest concepte: "I els homes estimaren més les tenebres que la llum, perquè les seves obres eren dolentes": extret de: BIBLIA de Jerusalén (1984) Bilbao: Pastoral. Traducció de Desclée de Brouwer, pàg. 1617. (Juan: 3, 19)

¹⁷⁴²TOLSTÓI, L. (2008). *Cristianismo y Anarquismo*. (Compilació d'articles de Chantal López i Omar Cortés a la Biblioteca Virtual Antocha). México: Proyecto Espartaco. pàg. 10 del capítol: Los acontecimientos actuales en Rusia; fragment extret de la revista: *Iasnaia Poliana* (feb. 1905).

¹⁷⁴³ Aleksandre Herzen, va ser un escriptor rus anticapitalista, ideòleg de la Revolució Camperola.

medievals i enfrontar-vos a les vostres pors”¹⁷⁴⁴. D'altra banda, Tolstói també ens planteja la necessitat de canvi en el mode de conuiuere i d'actuar del ser humà, perquè això ocorri s'haurien d'eliminar les jerarquies i l'autoritat¹⁷⁴⁵ com a tal; hauríem de ser capaços d'organitzar la nostra societat de manera pacífica sense que ningú ens sotmeti ja que sinó, és molt probable que darrera d'aquesta submissió hi hagi alguna forma de violència. I com deia Gandhi, tal i com hem citat a l'apartat dedicat a ell mateix, la pau no és només el fi sinó que “la pau és el camí”. A més, Tolstói ens recorda que “la violència mai no podrà acabar amb el mal”¹⁷⁴⁶, així com “Satan no pot ser desterrat per Satan, la mentida no pot ser netejada amb la mentida, el mal no pot ser vençut per el mal”¹⁷⁴⁷, i la violència és *mal*. Així que la millor manera de fer-ho, seria aquella que s'ha explicat anteriorment, a través de la unió dels homes, ja que “quan l'opinió pública està en contraposició frontal amb la violència, la primera acaba per vèncer a la segona”¹⁷⁴⁸. Això significaria el poder del poble com a comunitat¹⁷⁴⁹, que de cap manera hauria de tenir alguna cosa a veure amb al poder d'uns damunt els altres, ja que aquest darrer tipus de poder, atrauria igualment la violència. Tal forma de poder vol dir dominació, i “dominar significa violentar, i violentar significa obligar a l'altre a fer allò que no vol fer i que, probablement, tampoc voldria per sí mateix aquell que exerceix aquesta violència; per tant, dominar significa fer-li a l'altre el que un no vol per sí mateix,

¹⁷⁴⁴TOLSTÓI, L. (2009). *El Reino de Dios está en vosotros*. Barcelona: Kairós. Pàg. 404.

¹⁷⁴⁵ Aquesta seria una clara connotació anàrquica de l'autor que ens fa veure quines són les seves inquietuds polítiques. Per Tolstói, l'anarquisme no-violent seria un bon camí per aconseguir el benestar i l'equitat de tota la societat. Per aquest motiu ens parla de la importància de l'opinió pública, i reitera aquesta importància dient que “l'ordre existent no es manté gràcies a la violència, sinó a la opinió pública definida i comprensible per a tots, de la qual la seva acció és destruïda per la mateixa violència. En conseqüència l'acció de la violència debilita i destrueix allò que tracta de mantenir”: extret de: TOLSTÓI, L. (2009) *ibidem*, pàg. 293.

¹⁷⁴⁶TOLSTÓI, L. (2009). *Ibidem*, pàg. 284. Per argumentar aquesta afirmació Tolstói ho fa amb una determinada explicació: Veure la nota al peu anterior.

¹⁷⁴⁷BALLOU, A. (1848). *Christian non-resistance, in all its important bearings*. London: American Edition. Pàg. 80. Tolstói fa també referència a les afirmacions de Adin Ballou (predicador nord-americà nascut al 1803, pacifista i reformista social) a la seva obra *El Regne de Déu és dins teu*.

¹⁷⁴⁸TOLSTÓI, L. (2009). *El Reino de Dios está en vosotros*. Barcelona: Kairós. Pàg. 296.

¹⁷⁴⁹ Tolstói pensa que aquesta és la única manera de “moure el món” però perquè realment “sigui la força que mou el món, serà precis que els homes creguin en la seva potencia”: extret de: TOLSTÓI, L. (2008). *Cristianismo y Anarquismo* (Compilació d'articles de Chantal López y Omar Cortés a la Biblioteca Virtual Antocha). México: Proyecto Espartaco. Pàg. 6.

és a dir, el mal”¹⁷⁵⁰. I “l’argument dels que governen, sobre si ells no exerceixen el poder a sobre els malvats, aquests dominarien als bons, significa únicament que no estan disposats a cedir aquest poder a uns altres opressors que també l’ambicionen”¹⁷⁵¹. Per tant, ens referíem abans a un poder natural del poble que no s’ambiciona, sinó que es té gràcies a la cooperació de tots i en benefici de tots i, alhora, de la no-cooperació amb un govern injust, o sigui, d’aquella no-cooperació de la què tant ens parlaran Gandhi i Lanza del Vasto: “Per alliberar-se dels governs no és necessari lluitar contra ells amb formes externes, és precís únicament no participar en res, no donar-los suport i llavors, cauran. I per no participar en res ni donar-los suport, és precís estar lliure debilitats”¹⁷⁵².

Hem aclarit llavors, que l’home hauria de unir-se als altres homes i, a més, hauria de prendre consciència de la realitat i de les seves conductes sobre ella i que, prèviament serà necessari conèixer la veritat. Així, Tolstói conclou animant als seus lectors a que prenguin dites mesures: “aquesta és l’actitud dels homes doctes davant la contradicció que oprimeix el nostre món, i aquests són els mitjans per a solucionar-la. Digueu als homes que la qüestió resideix únicament en la actitud de cada persona cap a la qüestió moral i religiosa”¹⁷⁵³.

Després d’observar les darreres paraules, ens adonem de la importància que té per l’autor la religió i la moral, a més de la relació que hi ha entre elles. Tolstói elaborava una nova manera de concebre la religió, “allunyada de dogmes, despullada d’elements irracionals”¹⁷⁵⁴, i que serveixi als homes com a model de perfecció moral per a seguir a la vida”¹⁷⁵⁵. D’aquesta manera s’explica allò del que parlaven abans sobre la manera de viure, les actituds i les conductes de cada individu, i la presa de consciència de tot això, que es

¹⁷⁵⁰ TOLSTÓI, L. (2009). *El Reino de Dios está en vosotros*. Barcelona: Kairós. Pàg. 279.

¹⁷⁵¹ *Ibidem*, pàg. 282..

¹⁷⁵² TOLSTÓI, L. (2008). *Cristianismo y Anarquismo*. (Compilació d’articles de Chantal López i Omar Cortés a la Biblioteca Virtual Antocha). México: Proyecto Espartaco. Pp.. 12 -13. Fragment de “Los acontecimientos actuales en Rusia” originari de la revista: *Isnaia Poliana* (feb. 1905).

¹⁷⁵³ TOLSTÓI, L. (2009). *El Reino de Dios está en vosotros*. Barcelona: Kairós. Pàg. 179.

¹⁷⁵⁴ Tolstói pensava que aquesta *irracionalitat* “havia generat la necessitat de demostrar la seva veracitat mitjançant miracles i a través de qüestions inexplicables (...) aquesta seria la causa principal per la qual la doctrina cristiana s’acabés tergiversant per complet”: extret de: TOLSTÓI, L. (2009). *Ibidem*, pàg. 77.

¹⁷⁵⁵ Prefaci del Traductor Joaquín Fernández-Valdés al llibre: TOLSTÓI, L. (2009). *Ibidem*, pp. 7 – 8.

correspondria amb la moral individual i social. I evidentment, aquí està inclosa la no-violència, ja que com ens explicarà l'autor a una de les seves cartes dirigida a Mohandas Gandhi, totes les religions, practicades de manera coherent, tenen com a base l'amor: "allò que denominam la renúncia a tota oposició mitjançant la força, simplement implica la doctrina de la llei de l'amor no pervertida per sofismes (...) aquesta llei va ser enunciada per totes les filosofies, tant a la Índia, com la xinesa, així com la jueva, grega i romana. Crec que qui ho va enunciar amb major claredat fou Crist, que va dir explícitament que d'ella derivava tota llei (...) Va indicar especialment el perill de la tergiversació que es presenta davant aquells éssers humans que viuen moguts per interessos mundans"¹⁷⁵⁶.

El cristianisme, de la mateixa manera que per l'autor Lanza del Vasto, serà el fonament que Tolstói utilitzarà per assentar una filosofia pacifista que tindrà com a requisits la recerca de la veritat i la consciència moral. Hem parlat ja del que significa la *veritat* per aquest autor i cal dir, que la Bíblia és la vertadera font d'aquest sentit. Per exemple, podem llegir a les seves pàgines: "Només la veritat us farà lliures. Només es pot professar a Déu en la veritat"¹⁷⁵⁷. I Tolstói ens dona la seva explicació sobre aquest versicle: "Tota la doctrina es basa en conèixer la veritat i observar-la, en assolir aquesta veritat i apropar-la cada vegada més a la nostra vida diària"¹⁷⁵⁸. Per tant, com defensàvem abans, es tracta d'una manera diferent de viure, sortint d'aquelles "tenebres" i essent conscients de com hauria de ser la realitat; només queda actuar en conseqüència. Per aquest motiu, l'autor està convençut que "quan els homes es deixin de preocupar per assumptes externs i trivials en els quals no són lliures"¹⁷⁵⁹, i dediquin tan sols una centèsima part d'aquesta energia (...) a

¹⁷⁵⁶TOLSTÓI, L. (2009). *Ibidem*. Apèndix (fragment d'una carta de Tolstói a Gandhi escrita des de Kochety (Rússia) el dia 7 de setembre de 1910).

¹⁷⁵⁷BIBLIA de Jerusalén (1984). Bilbao: Pastoral. Traducció de Desclée de Brouwer, pàg. 1628. (Juan: 8, 32)

¹⁷⁵⁸TOLSTÓI, L. (2009). *El Reino de Dios está en vosotros*. Barcelona: Kairós. Pàg. 73.

¹⁷⁵⁹ Avui en dia podríem parlar de la gran influència que té la televisió i els assumptes poc transcendents (relacionats amb la gran quantitat de temps que es dedica a l'estètica, la moda, el futbol, ... des dels punt de vista dels "entreteniments consumistes") sobre els homes. El bombardeig de aquests aspectes per tots els cotats, fa que l'home tenguí més dificultats per aturar-se a reflexionar sobre aspectes vertaderament transcendents és a dir, que repercuteixin realment en la nostra vida o en la dels nostres veïns. Aquesta falta de temps per "pensar", es pot relacionar perfectament amb la manca de llibertat de la que parla Tolstói.

l'acceptació de la veritat que tenen davant seu, al seu propi alliberament i al alliberament dels altres de la mentida i de la hipocresia, immediatament s'enfonsarà l'ordre existent”¹⁷⁶⁰. I aquesta forma de viure hauria de ser contrària a tot tipus de violència, ja que la violència ha de ser considerada sempre immoral: “la doctrina de *ull per ull, dent per dent i vida per vida*, va ser abolida pel cristianisme precisament perquè no era més que una justificació de la immoralitat, allò que intentava assemblar-se a la justícia, però que mancava de sentit. La vida és una magnitud que no té ni pes ni mesura, que no pot esser equiparada a cap altra, i per això la destrucció d'una vida per una altra no té cap sentit”¹⁷⁶¹. En referència a això, els càstigs i les guerres, tampoc no tendrien cap sentit. Però aquesta no és ni molt manco, la única forma de violència i Tolstói atacarà també algunes altres com la *desigualtat social*. A la seva obra ho farà a través de diversos exemples com el que veurem a continuació: “si un treballador no té terra, ni la possibilitat de gaudir del dret més natural que hauria de tenir qualsevol home, no és perquè així ho vulgui el poble, sinó perquè a alguns homes se'ls hi ha concedit el dret de permetre o prohibir a la classe treballadora el goig de la terra. I aquest ordre antinatural es manté amb l'ajuda dels exèrcits”¹⁷⁶². En aquest cas analitza i critica els privilegis d'uns sobre uns altres i, a més, relaciona aquesta altra forma de violència amb una altra de la que anteriorment havíem parlat, el fet d'exercir el poder mitjançant la força: l'exèrcit i novament, l'Estat. Llavors Tolstói ens remet un altre cop al fonament del cristianisme per desmantellar l'organització estatal: “el cristianisme en el seu autèntic sentit, destrueix l'Estat. Això va ser comprès des d'un principi i per això Crist va ser crucificat (...) És evident que l'autèntic cristianisme (la doctrina del perdó a les ofenses i l'amor) i l'Estat (amb tota la seva pompa, la violència,...) són dos conceptes inconciliables”¹⁷⁶³. Tot aquest poder que fa que el poble es sotmeti, és incoherent amb els principis del cristianisme. Tolstói fa referència a una metàfora utilitzada pel teòleg txec P. Chelcicky que parla d'aquesta incoherència: “els sobirans, emperadors, papes i

¹⁷⁶⁰TOLSTÓI, L. (2009). *El Reino de Dios está en vosotros*. Barcelona: Kairós. Pàg. 402.

¹⁷⁶¹ Ibídem, pàg. 354.

¹⁷⁶² Ibídem, pàg. 206.

¹⁷⁶³ Ibídem, pàg. 273 – 274.

reis, al no haver renunciat al poder, no abraçaren el cristianisme sinó només la seva disfressa”¹⁷⁶⁴.

Perquè tota aquesta estructura jeràrquica romanguí, serà important que el poble continuï entretingut i ignorant, per això, els que ens governen tenen una estratègia que han fet servir al llarg dels anys: “fan veure que recolzen l’educació, mentre que la seva força es sustenta únicament en la ignorància; de la mateixa manera que ens fan veure que defensen la llibertat, mentre que la seva força es sustenta en la manca d’aquesta; fan veure que es preocupen per a millorar de les condicions de vida dels obrers, mentre que la seva existència es basa en la opressió d’aquests”¹⁷⁶⁵. Es tracta d’un raonament que es pot adequar igualment als nostres temps. Manca d’educació, manca de llibertat i manca de drets socials, davant discursos hipòcrites. Precisament, Tolstói va dedicar bona part de la seva vida al món educatiu. La influència de les pràctiques i escrits pedagògics d’aquest autor seran clarament observables en les obres i actuacions didàctiques tant a Gandhi com a Lanza del Vasto.

De molt jove, Tolstói ja llegia amb molt d’interès els escrits de Rousseau, ja als setze anys havia llegit *Emili o De l’educació*, obra cimera d’aquest autor que incloïa molts dels seus pensaments pedagògics. “Rousseau, com ho faria més tard Tolstói, s’havia alçat contra la influència perjudicial de la civilització, en defensa de l’individu i la seva veritable naturalesa”¹⁷⁶⁶. Tolstói pensava que la raó i la natura anaven sempre de la mà i que “viure segons la raó, és viure segons la natura”¹⁷⁶⁷.

Tolstói defensarà sempre la necessitat de llibertat de l’infant per l’aprenentatge. En aquest sentit, podríem dir que Rousseau dóna a aquest autor un punt de partida, encara que la manera d’aplicar-ho serà diferent. “La llibertat de l’escola i de l’educació, és una idea que ocupa un lloc important a la concepció pedagògica de Tolstói”¹⁷⁶⁸. S’ha de deixar al nin que desenvolupi les seves habilitats sense obligar-li ni assetjar-li, només donant les eines

¹⁷⁶⁴ Ibídem., pàg. 38.

¹⁷⁶⁵ Ibídem, pàg. 180.

¹⁷⁶⁶ TOLSTÓI, L. (1990). *Qui ha d’ensenyar a qui?*. Vic (Barc.): Eumo / Diputació de Barcelona. Pàg. XXX del pròleg de Gerard Jacas.

¹⁷⁶⁷ Ibídem, pàg. XXXI del pròleg de Gerard Jacas.

¹⁷⁶⁸ EGOROV, S. F. (2001). Fragment de l’article: León Nikolaievich Tolstoi: extret originalment de la revista *Perspectivas: revista trimestral de educació comparada*. (UNESCO: Oficina Internacional de Educació) vol. XVIII, n. 3 (1988). París, pàgs: 663-675. pàg. 4 de l’article.

necessàries i oferint possibilitats perquè ho faci. “L’infant, és una criatura pura i perfecta i el seu desenvolupament lliure no s’ha de pertorbar. (...) Segons la doctrina de Tolstói, el desenvolupament del nin és un procés de desenvolupament espontani de les seves qualitats, i la influència del mestre ha de ser mínima (...) haurà de limitar-se a actuar com a guia”¹⁷⁶⁹. Aquesta premissa ens recorda a la “Nova Pedagogia” de la que hem parlat en anteriors apartats i que contempla el mestre com a orientador i no com a instructor o mer transmissor de coneixements. Tolstói “havia denunciat la pressió de l’educador sobre l’educand i el caràcter obligatori i repressiu de la pedagogia tradicional”¹⁷⁷⁰.

Una de les qüestions més interessants de la seva perspectiva educativa, que a més, també traslladarà Lanza del Vasto a les seves comunitats, és el fet de prioritzar les necessitats del nins i la importància que tindrà satisfer cada una de les diferents necessitats que es presentin: “a l’article *Sobre la instrucció pública*, Tolstói apunta que en les escoles alienes a les necessitats reals i als autèntics interessos dels alumnes, es transmeten els dogmes preestablerts que més convenen a l’Estat”¹⁷⁷¹. L’autor es refereix a Europa i a Rússia, i continua dient que “avui en dia, no es formen pastors per als ramats, sinó ramats per als pastors”¹⁷⁷². En aquest sentit, podem observar implícitament allò que abans recalçàvem quant el poder de l’Estat sobre els seus súbdits o ciutadans i l’interès d’aquest per mantenir al poble en la ignorància.

En relació a la resposta a aquestes necessitats, haurem de trobar el mètode adequat. Pràcticament així ho recull als seus escrits, i l’autor Jean Claude Filloux, ho reflecteix de la següent manera: “en funció a aquestes necessitats s’ha de respondre a les qüestions següents:quin tipus d’escola s’ha de construir a Rússia?, A qui s’ha d’educar i com?, a través de les respostes a aquestes preguntes haurà d’aparèixer el que Tolstói anomena el *criteri de la pedagogia*”¹⁷⁷³.

¹⁷⁶⁹ Ibidem pàg. 4 de l’article.

¹⁷⁷⁰TOLSTÓI, L. (1990). *Qui ha d’ensenyar a qui?*. Vic (Barc.): Eumo / Diputació de Barcelona. Pàg. XXX del pròleg de Gerard Jacas.

¹⁷⁷¹TOLSTÓI, L. (1990). Ibidem, pàg. XXXIII del pròleg de Gerard Jacas.

¹⁷⁷²Ibidem, pàg. XXX del pròleg de Gerard Jacas.

¹⁷⁷³FILLOUX, J.C. (2008). *Epistemología, ética y ciencias de la educación*. Córdoba (Arg.): Encuentro Grupo Editor. Pàg. 142.

El criteri de la pedagogia, es relaciona directament amb la *llibertat*, concepte del qual parlen de manera notòria els autors mencionats als anteriors punts. “Es tractarà d’ensenyar al poble el que significa la llibertat perquè ells puguin alliberar-se un dia. Aquest *himne a la llibertat* a nivell racional, és vertaderament, un mite fundador de tota pedagogia llibertària (...) i aquest himne, li farà elaborar la resposta de la no-violència a la violència”¹⁷⁷⁴. D’aquesta manera, la llibertat estarà lligada per una banda a la moral i d’altra banda, a l’àmbit social: “Per Tolstói, la llibertat en l’educació és un principi gnoseològic i moral que es realitza en la pràctica de l’ensenyança, és l’antítesi de la pedagogia autoritària, ja que exigeix una relació humana amb l’alumne i un respecte cap a la seva dignitat personal. La llibertat en l’educació és un principi que brolla de les lleis internes de l’activitat cognoscitiva. Així doncs el procés cognoscitiu ha de ser lliure. El coneixement no podrà ser imposat a l’alumne contra la seva voluntat (...) llavors, ho podrà fer millor quan sigui guiat per la seva pròpia voluntat”¹⁷⁷⁵. Es prioritza doncs, l’interès de l’alumne per aprendre i la importància que tindrà el mestre a l’hora de motivar-li i guiar-li. Ell mateix descriu, a la seva obra, com es desenvolupa la vida estudiantil a l’escola¹⁷⁷⁶ que va fundà als vint-i-un anys a lasnaia Poliana amb la intenció de donar un educació als fills dels camperols: “l’escola s’ha anat desenvolupant lliurement a partir dels principis que han anat aportant els mestres i els alumnes”¹⁷⁷⁷. Aquest fet serà importantíssim per al model d’escola que ell pretén crear, ja que aquesta llibertat es traduirà en *flexibilitat*, condició bàsica per a una escola que atén a la diversitat i que avui en dia serà un dels principis

¹⁷⁷⁴ Ibídem, pàg. 161.

¹⁷⁷⁵ EGOROV, S. F. (2001). Fragment de l'article: “León Nikolaievich Tolstoi”: extret originalment de la revista *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. (UNESCO: Oficina Internacional de Educación) vol. XVIII, n. 3 (1988). París, pàgs: 663-675. pàg. 4 de l'article.

¹⁷⁷⁶ L’escola lasnaia Poliana es fundà a l’any 1849 però Tolstói no va poder donar continuïtat per més d’un any (degut en part, al desconeixement de la matèria didàctica). Al 1856, després d’haver-se format, observat i llegit sobre qüestions educatives, tornà a reprendre la seva labor a l’escola, però aquesta, va ser clausurada per les autoritats tsaristes tres anys després de la seva apertura. Tolstói insistí en una nova apertura a l’any 1870, però només durarà fins a l’any 1872. La seva repercussió al món de l’educació va ser baixa. Malgrat que hi ha molta afinitat entre la pedagogia tolstoiana i l’Escola Moderna, a l’Estat Espanyol trobam pocs exemples de personatges clarament influïts per la filosofia pedagògica de lasnaia Poliana, un d’ells seria, evidentment, Francesc Ferrer i Guàrdia (pedagog català creador de l’Escola Moderna).

¹⁷⁷⁷ TOLSTÓI, L. (1990). *Qui ha d’ensenyar a qui?*. Vic (Barc.): Eumo / Diputació de Barcelona. Pàg. 11.

inviolables de la *escola inclusiva*: “com més avancen els nins, més es diversifica l’ensenyament”¹⁷⁷⁸. I això mateix és el que hauria de succeir a la nostra escola moderna que defensa aquella escola inclusiva de la que parlàvem abans. La *diversificació* ben entesa, és a dir, sense segregacions, serà bàsica per poder atendre dins l’escola, les necessitats de tots i cada un dels nostres alumnes. Tota aquesta llibertat ens pot fer pensar en una situació caòtica, però, segons ens cometa Tolstói, seran els mateixos alumnes, els que aniran regulant l’ordre: “aquest desordre o *ordre lliure*, ens fa por només perquè tenim el costum d’un altre (...) Ens sembla que el desordre anirà creixent cada vegada més, que no té límit, que no el podem aturar si no és amb la violència. Però només si ens esperéssim una mica veuríem com aquell desordre s’aniria calmant i acabaria per un ordre més estable”¹⁷⁷⁹, ja que els alumnes tenen aquesta necessitat. Aquesta flexibilitat també es deixa notar en aspectes organitzatius de l’aula com per exemple la manca d’un horari fix, o que els mateixos alumnes puguin decidir on seuen.

Però com comentàvem abans, Tolstói també fa referència a la llibertat dins l’aspecte social: “Tolstói, es va oposar a la burocràcia i a les complexitats de l’administració amb la proposta d’una educació popular que emanés de la societat mateixa (...) amb activitats que estiguessin determinades pel propi poble”¹⁷⁸⁰. A més, Tolstói estava convençut que la manera d’enfocar l’educació per part de les administracions era massa rígida i poc profitosa pel poble i per l’individu: “mentre que els poders segueixin fixant el contingut i els mètodes de l’ensenyança, aquesta no podrà contribuir al desenvolupament d’una cultura autèntica en el poble”¹⁷⁸¹. Tolstói ens deixa veure aquí la influència del pedagog rus Konstantin Ushinski que reforçà aquesta idea amb afirmacions com aquesta: “qui coneix bé la història de Rússia, no vacillarà ni un moment en deixar l’educació en mans del poble”¹⁷⁸². Només així¹⁷⁸³ els aprenentatges

¹⁷⁷⁸ Ibídem, pàg. 11.

¹⁷⁷⁹ Ibídem, pàg. 11 -12.

¹⁷⁸⁰ EGOROV, S. F. (2001). Fragment de l’article: León Nikolaievich Tolstoi: extret originalment de la revista *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. (UNESCO: Oficina Internacional de Educación) vol. XVIII, n. 3 (1988). París, pàgs: 663-675. pàg. 4 de l’article

¹⁷⁸¹ Ibídem, pàg. 5 de l’article

¹⁷⁸² TOLSTÓI, L.; KUDRIAVAIA, N. V.; MILHAZES, J. M. (1988). *Obras pedagógicas*. México: Progreso. Pàg. 88.

estaran contextualitzats, podran ser vertaderament interessants i funcionals i es salvarà la pròpia cultura.

La llibertat serà per Tolstói la base de la seva pedagogia: “no hi ha més que un únic criteri de la pedagogia: la llibertat. Llibertat del mestre i de l’alumne indivisiblement. Pel que fa a l’alumne, (...) això significa negativament l’absència de tota obligació i, positivament, lliurar al nin la cura de l’ordre a l’escola”¹⁷⁸⁴. S’elimina l’obligatorietat i el càstig i es persegueix l’aprenentatge de l’alumne des dels seus interessos i la seva voluntat. “Ningú no porta res ni llibres, ni quaderns. No tenen deures per fer casa (...) el nin no pateix pensant en la classe que l’espera. Es transporta només ell mateix, la seva receptivitat natural i la seguretat que avui ho passarà tan divertit com ahir”¹⁷⁸⁵. Tolstói té en compte la naturalesa del nin i, al igual que Rousseau, opina que la curiositat i les ganes d’aprendre són innates a l’infant. Potser, llavors, és l’escola tradicional qui les minva. I com deia aquest autor, aquesta escola tradicional, és a dir, la majoria de “les escoles existents, s’atorguen el dret d’emmotllurar la personalitat infantil i de transmetre coneixements enciclopèdics inútils”¹⁷⁸⁶. Tenim, llavors, dues idees interessants que coincideixen novament amb la *Nova Pedagogia*: per una banda, la llibertat de la que hauria de disposar el nin per poder desenvolupar-se de manera íntegra i formar la seva personalitat pròpia i el seu pensament singular (requisit bàsic per el desenvolupament d’una autoestima positiva), davant una escola que fabrica alumnes amb una única possibilitat de resposta, com podria fabricar robots, tots amb el mateix motllo, qüestió que es contradiu amb una realitat indubtable, com és la de que cada nin és diferent. Per altra banda, Tolstói també defensa la possibilitat de l’aprenentatge de qüestions, procediments i actituds funcionals, davant

¹⁷⁸³ Tolstói ens mostra aquí els fonaments de la seva concepció de l’educació: l’ humanisme, la democràcia i la llibertat.

¹⁷⁸⁴FILLOUX, J.C. (2008). *Epistemología, ética y ciencias de la educación*. Córdoba (Arg.): Encuentro Grupo Editor. Pàg. 149.

¹⁷⁸⁵TOLSTÓI, L. (1990). *Qui ha d’ensenyar a qui?*. Vic (Barc.): Eumo / Diputació de Barcelona. Pàg. 7.

¹⁷⁸⁶TOLSTÓI, L. (1990). *Qui ha d’ensenyar a qui?*. Vic (Barc.): Eumo / Diputació de Barcelona. Pàg. XXXV del pròleg de Gerard Jacas.

l'ensenyament de conceptes que no estan relacionats amb l'entorn de l'alumne i que a més, aquest no li donarà sentit, per tant no serà significatiu¹⁷⁸⁷.

Un dels punts més rellevants dins la seva concepció pedagògica és la importància en el coneixement del nin per part del mestre, i evidentment, aquest coneixement no s'assoleix a través de les qualificacions d'alguns exàmens. "L'estudi del nin és inseparable de les tasques pràctiques de l'educació, aquesta és la característica principal del seu enfocament metodològic"¹⁷⁸⁸. Vol dir llavors, que la metodologia dependrà de com sigui i com aprengui cada nin, és a dir, parlaríem de que l'escola s'adapti a l'infant i no l'infant a l'escola, així com defensa l'*Escola Nova*, citada ja a anteriors apartats. La metodologia utilitzada serà essencial pel bon aprenentatge dels infants, i com deia Tolstói: "el millor mètode és no tenir-ne cap de forma exclusiva i utilitzar el que calgui segons les circumstàncies particulars de cadascú (...) El mestre ho ha d'anar trobant a cada moment"¹⁷⁸⁹. Aquest seria un dels pilars per dur a terme el que avui anomenam *atendre a la diversitat*. Tenir una gran variabilitat d'estratègies i utilitzar aquella més adient en el moment adequat. Però Tolstói afegeix més elements respecte al coneixement del nin, així doncs, no bastarà amb un coneixement del seu estil d'aprenentatge o de les seves competències i habilitats, sinó que serà també necessari intentar comprendre els "aspectes sociològics i psicològics"¹⁷⁹⁰ d'aquest. En l'estudi general del desenvolupament infantil, Tolstói va descobrir que "els nins pensen més en termes d'imatges, colors i sons"¹⁷⁹¹, per aquest motiu insistí en la necessitat de l'experimentació dels alumnes per assolir els aprenentatges. Si combinam les diferents vies per les que el nin rep informació, l'aprenentatge serà més eficaç. Es tractaria només de fer que ells mateixos s'adonessin d'allò que

¹⁷⁸⁷ D'aquesta manera, Tolstói s'avança aproximadament un segle, al concepte de "aprenentatge significatiu" proposat pel pedagog nord-americà David Ausubel, una de les personalitats més importants del constructivisme.

¹⁷⁸⁸EGOROV, S. F. (2001) Fragment de l'article: León Nikolaievich Tolstoi, extret originalment de la revista *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. (UNESCO: Oficina Internacional de Educación) vol. XVIII, n. 3 (1988). París, pàgs: 663-675. pàg. 5 de l'article.

¹⁷⁸⁹TOLSTÓI, L. (1990). *Qui ha d'ensenyar a qui?*. Vic (Barc.): Eumo / Diputació de Barcelona. Pàg. XXXVI del pròleg de Gerard Jacas.

¹⁷⁹⁰EGOROV, S. F. (2001). Fragment de l'article: León Nikolaievich Tolstoi, extret originalment de la revista *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. (UNESCO: Oficina Internacional de Educación) vol. XVIII, n. 3 (1988). París, pàgs: 663-675. pàg. 5 de l'article

¹⁷⁹¹ Ibídem, pàg 5 de l'article.

experimenten i aprenen: “En el món circumdant hi ha una quantitat inesgotable de fonts d’informació, però els nins, no sempre saben interpretar-les. Per tant, la feina de l’escola consisteix a elevar les informacions que recullen els alumnes en aquest món circumdant a l’esfera conscient”¹⁷⁹². D’aquesta manera cobraria sentit la idea del mestre com a guia. L’educador, doncs, haurà de conèixer al nin, haurà de tenir vocació, haurà de tenir una bona formació per tal de conèixer gran quantitat d’estratègies, mètodes,... que es poden fer servir; però per tal de donar resposta a les necessitats educatives de cada nin, se li exigirà també “el que avui es denomina *creativitat pedagògica*”¹⁷⁹³, com sinó, podria cercar l’estratègia correcta per a cada moment? i com sinó seria capaç de motivar a cada un dels alumnes?

En darrer terme no podem oblidar-nos de la revista que Tolstói creà amb el mateix nom que l’escola: la revista pedagògica *Iasnaiá Poliana*, creada al gener de l’any 1862¹⁷⁹⁴, de la qual, “la seva finalitat era descriure nous mètodes d’ensenyança (...), presentar noves formes d’organització del procés educatiu i experiències d’educació extraescolar; així com monografies d’escoles que sorgien de manera independent amb la intenció d’analitzar les seves qualitats i defectes”¹⁷⁹⁵. Per a la continuïtat d’aquesta revista, va fer servir la col·laboració de nombrosos professionals, però pretenia que aquests “no fossin només docents que consideressin la seva ocupació com un mitjà de vida o com una obligació sinó com un experiment en benefici de la ciència de l’educació”¹⁷⁹⁶. Tornam a observar la sensibilitat de l’autor respecte a la vocació del professionals de l’educació, persones que creguessin realment en aquesta. “Tolstói va publicar articles (...) en els que criticava l’escola tradicional, va

¹⁷⁹²EGOROV, S. F. (2001). Fragment de l’article: León Nikolaievich Tolstoi, extret originalment de la revista *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. (UNESCO: Oficina Internacional de Educación) vol. XVIII, n. 3 (1988). París, pàgs: 663-675. pàg. 7 de l’article.

¹⁷⁹³ Ibídem, pàg. 7 de l’article.

¹⁷⁹⁴ “L’activitat pedagògica de Tolstói (...) va despertar les sospites del poder tsarista. Tolstoi va ser sotmès a judici i les idees de la seva revista varen ser qualificades com a *perilloses per als principis bàsics de la religió i la moral*. El número 12, que va aparèixer al desembre de 1862, va ser el darrer”: Fragment extret de: EGOROV, S. F. (2001). Fragment de l’article: León Nikolaievich Tolstoi, extret originalment de la revista *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. (UNESCO: Oficina Internacional de Educación) vol. XVIII, n. 3 (1988). París, pàgs: 663-675. pàg. 8 de l’article.

¹⁷⁹⁵ Ibídem, pàg. 7 de l’article.

¹⁷⁹⁶ Ibídem, pàg. 7 de l’article.

difondre també les idees de l'escola popular¹⁷⁹⁷ i examinava les formes creatives dels nins, a més de moltes altres qüestions”¹⁷⁹⁸. Aquesta revista li va donar la possibilitat de plasmar molts dels fonaments d'una escola renovada, una escola per a tots, ja que ell no concebia que l'educació hagués de disposar-se només a l'abast d'uns quants: “Tolstói valorava que l'educació havia de ser per a tots. Si l'educació s'impartia a totes les capes de la població desapareixerien el despotisme i la violència, la superstició i la injustícia. Ell deia que la necessitat més essencial del poble rus era l'educació, (...) i estava convençut que la ciència havia d'unir als homes en benefici del seu benestar material i espiritual”¹⁷⁹⁹. Veiem novament a aquest fragment, aquelles claus del seu ideari que observàrem anteriorment: la unió dels homes per a la consecució d'un benestar comú, i el fet que la ignorància creï desigualtats, injustícies i afavoreixi l'execució de la violència. Però a més, l'autor defensa ara l'oportunitat de tots a accedir a l'educació i critica, de manera implícita, la injustícia que suposa que només hi puguin accedir a ella aquells que tenen mitjans econòmics o poder.

Per concloure, recordam aquelles idees que coincidiran de manera significativa amb l'autor Lanza del Vasto:

Per una banda, que la base de la religió és l'amor, i haurà de ser per tant, el motor dels éssers humans per a funcionar a la via diària. Analitzarà després, perquè això no és així, perquè vivim en un món violent i egoista, i la resposta que trobarà serà la hipocresia, la ignorància i les ànsies de poder. Per vèncer aquests punts que debiliten i bloquegen la consciència, serà necessari, per una banda, que cada un de nosaltres dediqui una estona a analitzar els seus actes i la repercussió d'aquests, és a dir, que deixi aflorar l'aspecte moral de la seva consciència i l'estimació pel proïsme; per altra banda, que el poble s'uneixi i cooperi per perseguir la veritat, que lluiti plegat pel coneixement d'aquesta i en contra de la hipocresia; i en darrer terme, que cada ciutadà valori el vertader sentit de l'educació, a través de la qual, cada un de nosaltres serà capaç de reflexionar sobre la realitat que ens envolta, d'arribar a la veritat i acabar amb la

¹⁷⁹⁷ Aquest era el nom que li va donar al tipus d'escola que ell volia construir.

¹⁷⁹⁸ EGOROV, S. F. (2001) Fragment de l'article: León Nikolaievich Tolstói, extret originalment de la revista *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. (UNESCO: Oficina Internacional de Educación) vol. XVIII, n. 3 (1988). París, pàgs: 663-675. pàg. 7 i 8 de l'article.

¹⁷⁹⁹ *Ibidem*, pàg. 3 de l'article.

ignorància que és una de les culpables de que el poble es vegi sotmès al poder i per tant que s'exerceixi la violència sobre ell.

2.6. Jean Jacques Rousseau: naturalisme i educació.

Rousseau va influir en quasi tots els autors esmentats anteriorment, així doncs, aquesta influència també es va fer notar en Lanza del Vasto. El que analitzarem en aquest apartat serà l'empremta que deixarà en aquests autors des del punt de vista naturalista i educatiu, encara que també ens detindrem en els principis plantejats per ell sobre la igualtat i la llibertat, i per això ens fixarem sobre tot en la seva obra "L'Emili o de l'Educació", i en "El Contracte Social o els principis del Dret Polític" on deixarà palès pràcticament totes les seves idees sobre aquests temes.

Jean Jacques Rousseau neix a Ginebra (Suïssa) l'any 1712, la seva infància no va ser fàcil, però ja de molt petit s'interessà pels clàssics i les grans figures literàries franceses. L'any 1762 "apareix el *Contracte Social*, prohibit a França i es publica l'*Emili* que és condemnat immediatament pel Parlament de París¹⁸⁰⁰ i s'ordena la detenció de Rousseau, però aquest fugí de França"¹⁸⁰¹ i es refugia a Suïssa. La raó d'aquesta censura era la crítica que rep, no només el sistema educatiu, sinó també el sistema en general que es desenvolupa a França (i que es podria estendre a molts altres països). Però allò que vertaderament desencadenà la persecució de l'autor, fou "el seu declarat ateisme"¹⁸⁰² al llibre quart de l'*Emili*, on "la religió espontània, racional d'aquest, s'oposa a la religió civil i obligatòria"¹⁸⁰³ que tenia lloc en aquells moments; així doncs, no és exactament de "l'ateisme" del que parlarà Rousseau, sinó d'un altre tipus de religió, més semblant al que defensava també Tolstói, seria una reinterpretació del concepte de Déu des d'un punt de vista anti-institucional i racional. El que manté Rousseau és la llibertat de cada un de tenir la seva

¹⁸⁰⁰ Feia uns anys que Rousseau residia a París.

¹⁸⁰¹ ROUSSEAU, J. J. (1990). *Emilio*. Madrid: EDAF. Pàg. 26.

¹⁸⁰² ROUSSEAU, J. J. (1984). *El Contrato Social*. México: Nuestros Clásicos / UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México). Pàg. IX de la Introducció (per Raúl Cardiel).

¹⁸⁰³ *Ibidem*, pàg. XV de la Introducció (per Raúl Cardiel).

pròpia fe particular sempre que respecti la dels altres. D'altra banda, s'ha parlat que el *Contracte* podria ser una de les fonts d'incitació a la Revolució Francesa que tengué lloc alguns anys després, ja que l'autor va manifestar en distintes oportunitats, la necessitat d'una revolució per part del poble, degut a que considerava la *societat*, un niu de desigualtats i per aquesta raó, la societat, serà un dels punts rellevants al seu pensament i la crítica cap a aquesta forma de vida serà constant a la seva obra: "En el procés històric que produeix greus desigualtats (...) existeix la diferència entre rics i pobres, a causa de la propietat privada; aquella en la que apareix la diferència entre dèbils i poderosos, a causa del govern; (...) aquella que apareix entre l'amo i l'esclau, a causa del despotisme, el darrer i més alt grau de desigualtat, que només desapareix mitjançant una nova revolució que du a l'home a instituir un govern legítim"¹⁸⁰⁴. Després de l'expressió d'aquestes paraules, serà precís que ens detinguem en cada una de les idees exposades per a analitzar-les i relacionar-les amb allò que hem vist a altres autors i que influirà també en Lanza del Vasto. Així com Ruskin, Emerson i Thoreau, Rousseau manifesta també la seva inconformitat davant el que representa la propietat privada. En un dels seus texts afirma que "el primer que, havent clos un terreny, va descobrir la manera de dir: *això em pertany*, i va trobar gent bastant senzilla per a creure'l, va ser el vertader fundador de la societat civil"¹⁸⁰⁵. És a dir, d'ençà que existeix la propietat privada com a tal, existeix el mode de viure que es du a terme a la societat civil que contemplem avui en dia. Això significa que aquesta societat crea desigualtats i que molts de ciutadans pateixen la injustícia a les seves carns, de vegades sense adonar-se. A la vida natural i a la naturalesa que ell defensa, no existirien aquestes desigualtats. Per altra banda, el govern també dóna peu a desigualtats, permetent que hagi poderosos i dèbils (sotmesos a aquests poderosos), quan en realitat aquest govern hauria de vetllar per una equitat social; però, a diferència de Thoreau i de Tolstói, que no posaven gaires esperances en la gestió justa de qualsevol govern, ell planteja la possibilitat d'un govern legítim que acabi amb aquestes desigualtats. En darrer terme, ens parla dels amos i els esclaus, tema recurrent a l'obra de Tolstói, que l'autor ataca amb la resposta d'una revolució popular, entenent així, que la societat

¹⁸⁰⁴ *Ibidem*, pàg. IX de la Introducció (per Raúl Cardiel).

¹⁸⁰⁵ *Ibidem*, pàg. VIII de la Introducció (per Raúl Cardiel).

ens esclavitzava i que el poble no hauria de consentir cap tipus de govern que fomenti aquesta manera de viure en societat. Però la gran diferència entre els altres autors i Rousseau, serà que aquest darrer defensa tant la revolució pacífica com la violenta, així doncs, aquells altres, inclòs Lanza del Vasto, estaria en total desacord amb el tipus de revolució que utilitza la violència.

Encara que aprovés la idea d'una revolució violenta, Rousseau és avui considerat un innovador en la ciència pedagògica. I aquesta nova idea aplicada a l'educació té a veure amb la següent premissa: “no existeix perversitat original en el cor humà”¹⁸⁰⁶. Llavors, si aquesta bondat pogués establir-se com a una qualitat continua, no donaria peu a aquella revolució violenta de la que parlàvem. Ell pensava que cada nin naixia bo per naturalesa¹⁸⁰⁷ i que era la societat la que l'aniria pervenint i contaminant; per aquesta raó planteja una educació natural i lliure ubicada, als primers anys, enmig de la natura. Afirmarà que si avui en dia es du a terme un determinat tipus de vida, no és per la vertadera conveniència de l'home. “Ell presentava una de les més belles descripcions de l'home natural (...) Destacava la igualtat i la llibertat de les que gaudia l'home en aquesta situació i sostenia (...) que l'ésser humà havia deixat l'estat natural, no per la seva conveniència ni per utilitat pública, sinó més bé per l'interès dels rics, que apareixen amb motiu de la propietat privada, a la que condemnava amb enèrgics termes, com a causa de les desventures humanes”¹⁸⁰⁸. Això vol dir, que el ser humà ha estat condemnat a viure en aquest tipus injust de societat, perquè des de fa molts d'anys així s'ha fet, així ho varen organitzar alguns poderosos i així continua essent. Recordem allò que comentava Thoreau sobre les lleis: que existeixin de fa molts d'anys, no vol dir que siguin bones per a la humanitat en sí. És una forma d'organització que, segons Rousseau, no és la més adequada.

L'autor pensa que aquesta manera de viure pot canviar i proposa un altre tipus de model de vida al seu *Contracte Social*: “Em proposo investigar si dins del radi d'ordre civil, i considerant als homes tal qual són i les lleis tal qual

¹⁸⁰⁶ROUSSEAU, J. J. (1990). *Emilio*. Madrid: EDAF. Pàg. 100.

¹⁸⁰⁷ Com s'ha comentat abans, Rousseau va llegir als clàssics des de molt jove. Aquí es deixa notar la influència de Sòcrates i la concepció d'aquest sobre la bondat natural de l'home.

¹⁸⁰⁸ROUSSEAU, J. J. (1984). *El Contrato Social*. México: Nuestros Clásicos / UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México). Pàg. VIII de la Introducció (per Raúl Cardiel).

podrien ser, existeix alguna fórmula d'administració legítima permanent¹⁸⁰⁹. La seva proposta se fonamentarà en el principi de la bondat natural, per això ens diu “considerant als homes tal qual són”, i també posarà les seves bases en la reforma del sistema actual, una reforma que començarà per canviar el nucli del govern: “El *Contracte Social* crea una entitat nova dels seus membres, una comunitat amb ànima i esperit propi, amb una voluntat que es denomina *voluntat general*. Aquesta voluntat és el principi actiu, intel·ligent, ètic que dóna vida a la comunitat i crea organismes que anomenam *Societat* i *Estat*, com a instruments propis¹⁸¹⁰. Precisament per la seva confiança en la bondat original, posa l'esperança en que el sistema estatal pugui canviar, i que, possiblement, quan es faci sentir, molts d'homes s'adonaran d'això. Alguns poden pensar que es tractava d'una democràcia, però no seria una democràcia com s'entén actualment, sinó que ell remarcava el següent: “no pot haver cap possibilitat de contradicció entre la felicitat individual i el bé que proposa la voluntat general¹⁸¹¹. Parlam doncs, d'un interès públic, i per aconseguir-ho, les decisions les prendrà el poble en benefici de la comunitat, cercant la felicitat de cada un dels seus components. Això ens recorda a les teories de Ruskin sobre la felicitat i les seves conviccions sobre quin havia de ser l'objectiu de qualsevol Estat. A això, Rousseau afegeix la seva crítica a la majoria d'Estats contemporanis explicant que “les societats polítiques, els estats, es corrompen quan s'imposen els interessos particulars a l'interès públic¹⁸¹². D'aquí la importància que l'autor atorga a l'educació, ja que aquesta serà una base indispensable perquè els humans puguem viure en comunitat sense posar per davant un interès propi al bé comú. Ell està convençut que el nin ha de rebre allò que necessita en tot moment, però no allò que li és innecessari, ja que, d'aquesta forma, estaríem fent que aquest, sigui depenent i a la llarga, avariciós, i, com hem vist en els anteriors apartats, això provocaria violència.

Per explicar les seves propostes educatives, Rousseau escriurà *l'Emili*, i a partir d'aquí, manifestarà, al llarg dels cinc llibres que conté aquesta obra, com creu que s'hauria d'educar a qualsevol nin. Comença per una qüestió

¹⁸⁰⁹ *Ibidem*, pàg. 5.

¹⁸¹⁰ *Ibidem*, pàg. XX de la Introducció (per Raúl Cardiel).

¹⁸¹¹ *Ibidem*, pàg. XXI de la Introducció (per Raúl Cardiel).

¹⁸¹² *Ibidem*, pàg. XXI de la Introducció (per Raúl Cardiel)

cabdal que marcarà un camí per a la Nova Pedagogia, així com per al ja citat Tolstói, i també per a Gandhi i Lanza del Vasto: el coneixement del nin. Per a Rousseau era imprescindible conèixer l'evolució i processos de l'infant: “la natura vol que els nins siguin abans que els homes. Si nosaltres pretenem alterar aquest ordre, produïrem fruits primerencs que no tendran ni maduresa ni sabor, i que no trigaran en corrompre-se. La infància té maneres de veure, de pensar, de sentir, que li són propis; res serà menys sensat que voler substituir-los amb els nostres”¹⁸¹³. El respecte pels moments evolutius del nin, es deixa palès amb aquestes afirmacions. Si no tenim en compte la seva manera d'aprendre, les seves necessitats, els seus interessos, estirem exercint l'autoritat i la obligatorietat sense cap mena de lògica, únicament, seguint uns criteris tradicionals que poden tenir efectes perjudicials en els infants: “quan intenteu persuadir als vostres alumnes del deure de l'obediència, esteu afegint a aquesta pretesa persuasió, la força i les amenaces”¹⁸¹⁴. I això es podria traduir en l'aplicació de la violència sobre els alumnes i suposa, a la vegada, una qüestió amoral i de vegades immoral: “la força és una potència física, i no veig quina moralitat pot resultar dels seus efectes”¹⁸¹⁵

D'altra banda, la llibertat del nin a l'hora de desenvolupar-se i d'aprendre, també serà un aspecte imprescindible. L'infant ha d'anar experimentant per aprendre, però perquè això es doni, serà necessari que plantejem l'educació des de la llibertat. Rousseau escrivia que “la llibertat és el pensament mateix, qui rebutja el pensament i parla de llibertat, no sap el que diu”¹⁸¹⁶. Així doncs, ens mostra d'aquesta manera, el seu desacord amb un tipus d'educació que instrueix als nins perquè repeteixin un tipus de coneixements conceptuals que han après de manera memorística, és a dir, que realment, no han après però que són capaços de reproduir. Ens fa veure d'aquesta manera, que el tipus d'educació tradicional que està plantejat des de l'autoritat, la rigidesa i la força, no permet als nins aprendre a pensar. Aquesta llibertat ha de permetre a l'infant desenvolupar la seva curiositat, ja que serà una de les principals característiques per aconseguir que hagi una motivació intrínseca per aprendre.

¹⁸¹³ROUSSEAU, J. J. (1990). *Emilio*. Madrid: EDAF. Pàg. 97.

¹⁸¹⁴ *Ibidem*, pàg. 97.

¹⁸¹⁵ROUSSEAU, J. J. (1984). *El Contrato Social*. México: Nuestros Clásicos / UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México). México, pàg. 10.

¹⁸¹⁶ *Ibidem*, pàg. XXII de la Introducció (per Raúl Cardiel)

En base a això, l'autor aconsella als educadors: "deixeu a l'alumne que parli, que demani,..."¹⁸¹⁷ i així satisfarà la seva curiositat i el mestre continuarà fomentant-la. "Que parli", malauradament serà una conducta pràcticament prohibida a les aules tradicionalistes, llavors, de quina manera puc aprendre a expressar-me? a relacionar-me?, a comunicar-me? quedaré doncs privat de l'aprenentatge de treballar cooperativament? Aquestes i d'altres són les qüestions que es podria plantejar qualsevol alumne sotmès a l'anterior prohibició. I què hi ha del respecte per l'educador?, Rousseau respon dient: "comenceu per fer-vos estimar"¹⁸¹⁸. L'afecte de l'educador cap el nin farà que aquest sigui respectat; L'autor ens transmet que si el mestre respecta i estima l'infant, aquest es deixarà guiar i respectarà al mestre.

Tornant a al principi de la naturalesa, Rousseau afirma que "tot el que nosaltres no posseïm pel nostre naixement i del que tenim gran necessitat quan som grans, ens és donat per l'educació. Aquesta educació ens ve de la natura, o del homes o de les coses. El desenvolupament intern de les nostres facultats i dels nostres òrgans és l'educació de la natura; l'ús que se'ns ensenya a fer d'aquest desenvolupament, és l'educació dels homes; i l'adquisició de la nostra pròpia experiència sobre els objectes que ens afecten, és l'educació de les coses"¹⁸¹⁹. Aquests serien el tres tipus d'educació segons l'autor, que rebrà cada un de nosaltres, però, què passa quan les diferents educacions s'enfronten, és a dir, quan no hi ha coherència entre elles? "L'home natural es tot per sí mateix; ell és la unitat numèrica, el sencer absolut, que no té altre relació que amb sí mateix o amb el seu semblant. L'home civil només és una unitat fraccionària que posseeix un denominador del qual el seu valor està en relació amb el sencer, que és el cos social. Les bones institucions socials són les que millor desnaturalitzen a l'home, llevant-li la seva existència absoluta per donar-li una de relativa, i transportant el *jo* a la unitat comú, de forma que cada particular no es cregui ja un, sinó part de la unitat"¹⁸²⁰. Amb aquesta metàfora matemàtica, explica Rousseau que la societat, tal i com està organitzada, muntada, fa que cada individu perdi la seva personalitat, que no pugui educar-

¹⁸¹⁷ ROUSSEAU, J. J. (1990). *Emilio*. Madrid: EDAF. Pàg. 104.

¹⁸¹⁸ *Ibidem*, pàg. 103.

¹⁸¹⁹ *Ibidem*, pàg. 36.

¹⁸²⁰ *Ibidem*, pàg. 38.

se com a individu que aporta la seva persona a una comunitat, sinó que sense aquesta societat no té entitat, no és ningú. Per aquest motiu també s'ha de fomentar el primer tipus d'educació, la natural, i si en qualque moment existeix contradicció amb les altres (sobre tot entre naturalesa i societat), hauríem de seguir l'essència de naturalisme, ja que és la única que no es pot, ni s'ha de canviar.

Com hem pogut veure, Rousseau obrirà nous camins a la pedagogia moderna, defensant el desenvolupament natural de l'infant i valorant la naturalesa i la llibertat que aquesta brinda al nin. Acusarà l'escola tradicional com a seriós impediment per al desenvolupament del pensament del nin així com a la seva formació com a subjecte singular.

Proclamà la idea d'un nou sistema per a salvar als futurs homes d'una societat corrompuda i pervertida que existeix al seu món, i que s'encarrega de mostrar a la resta de països. "Va rebel·lar als pobles europeus, la vergonya de la seva situació política, manifestant que un govern que no és l'instrument cec i eficaç de la voluntat popular, és un règim d'esclaus"¹⁸²¹. Esclaus de la societat, del poder, dels doblers, de l'educació,... per tot això, s'hauria de canviar.

2.7. Les diverses religions que marcaran el sentit de la no-violència a Lanza del Vasto.

En aquest apartat recollirem els trets més característics d'aquelles religions o corrents religioses que més varen influir en G.G. Lanza del Vasto per al desenvolupament de la seva filosofia no-violenta. Cal dir abans, que Lanza respectava tota religió, encara que és cert que algunes marcaren més la seva obra, com ara el cristianisme, al considerar-me a ell mateix seguidor d'aquesta. Però, tenint en compte que era deixeble de Gandhi, inevitablement, el jainisme i d'hinduisme també es deixaran notar als seus escrits i a les seves accions, així

¹⁸²¹ROUSSEAU, J. J. (1984). *El Contrato Social*. México: Nuestros Clásicos / UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México. Pàg. XIV - XV de la Introducció (per Raúl Cardiel) .

com altres corrents orientals, ja que el nostre autor era estudiós de tot allò relacionat amb la no-violència.

2.7.1. El jainisme.

Aquesta antiga religió, de la que es registren algunes evidències des de fa entre 2500 i 3000 anys enrere, va ser practicada per M. Gandhi des de la seva infantesa. Així, influirà intensament en la forma de vida defensada per Lanza de Vasto, ja que la seva premissa bàsica és la no-violència.

Encara que s'ha dit que Mahavira¹⁸²², fou el fundador d'aquesta religió, pareix que “va ser més bé el restaurador i reformador d'una antiga tradició ja existent”¹⁸²³. Originàriament es situa a vora del Ganges, però, degut a immigracions d'alguns dels seus practicants, es va difondre també pel sud i l'oest de la Índia. Antigament “als membres d'aquesta comunitat se'ls hi coneixia amb el nom de *deslligats*”¹⁸²⁴ ja que per arribar a la *alliberació* del que vendria a ser l'*ànima*, serà necessari deslligar-se dels aspectes materials. “Als seus líders històrics i mítics la tradició els va anomenar amb l'estrany nom de *faedors de guals*. Guals? Sí, ponts o guals de riu perquè els altres poguessin travessar a la vorera de la alliberació”¹⁸²⁵. Aquesta alliberació rebia el nom de *moksha*, que equivaldria al *nirvana* del budisme. Aquell que hagi aconseguit aquesta alliberació, es convertirà en *tirthankara* o *jina* (els guies espirituals), que “per definició seria aquell que va vèncer les passions”¹⁸²⁶, es va desfer dels vincles, va assolir la il·luminació i va predicar la senda jainista perquè els altres

¹⁸²² Vardhamāna Mahavira, nascut a la Índia al segle VI abans de Crist.

¹⁸²³ BRANDON, S.G. F. (1975). *Diccionario de religiones comparadas*. Madrid: Cristiandad. Pàg. 837.

¹⁸²⁴ PÁNIKER, A. (2001). *El jainismo: historia, sociedad, filosofía y práctica*. Barcelona: Kairós. Pàg. 14.

¹⁸²⁵ *Ibidem*, pàg. 14.

¹⁸²⁶ Precisament, molts de temples jainistes, tenen el seu exterior decorat amb imatges eròtiques, simbolitzant així que per arribar a dins del temple (que equivaldria a la meditació o al món contemplatiu), ha d'haver superat i vençut les passions. Res pot ser més fort que la pròpia ment i 'esperar per arribar a assolir la *moksha* (l'alliberament)

puguin travessar a la vorera de la salvació¹⁸²⁷. Per aconseguir tot això serà necessària una meditació, evidentment, no de manera puntual, i un coneixement profund sobre sí mateix.

“El jainisme, ha estat la religió que més èmfasi ha posat en pràctiques com el vegetarianisme o la no-violència (*ahimsa*), que avui són patrimoni de milions d’indis i de les religions índiques¹⁸²⁸. Encara així, “la comunitat jainista actual és reduïda. Consta de uns quatre o cinc milions de practicants¹⁸²⁹ i això és bastant poc, tenint en compte que entre els segles V i XII va ser multitudinària. Però l’*ahimsa*, serà sens dubte “el tret que caracteritzarà a la comunitat jainista en la seva totalitat i al jainisme com a religió¹⁸³⁰”.

En els aspectes contemplatius, aquesta religió es embla molt al budisme, però a diferència d’aquesta, el jainisme “no ha desenvolupat l’impuls missioner, encara que hagi aconseguit alguns conversos. No s’ha propagat fora de la Índia, excepte en el cas dels jainistes que s’estableixen a altres països¹⁸³¹”.

Però el que realment interessà a Lanza del Vasto, varen ser els 5 grans vots (els *jina-kalpa*) que fonamenten els principis d’aquesta religió. El primer de tots és *el vot de la no-violència (ahimsa)*: “renuncio a tota forma de matar éssers vius, siguin ínfims o grans, mòbils o immòbils¹⁸³². No mataré éssers (ni causaré que altres ho facin ni ho consentiré). Per sempre, confés i reprenc, em penedeixo i eximeixo d’aqueixes faltes en la triple forma: mental, verbal i corporal¹⁸³³”. Amb raó d’això, no hi ha cap jainista que no sigui vegetarià, i la seva consciència sobre aquest vot, sol ser tan considerada, que fins i tot de vegades es col·loquen un mocador a la boca per no aspirar qualche petit insecte i d’aquest mode, matar-lo. En realitat, podríem dir que coincideix amb el 5è manament del cristianisme, *no mataràs*, però d’una manera més específica, ja que quan diu “no causaré que altres ho facin”, implica que no s’alimentarà de

¹⁸²⁷PÁNIKER, A. (2001). *El jainismo: historia, sociedad, filosofía y práctica*. Barcelona: Kairós. Pàg. 14.

¹⁸²⁸ *Ibidem*, pàg. 15.

¹⁸²⁹ *Ibidem*, pàg. 15.

¹⁸³⁰ *Ibidem*, pàg. 18.

¹⁸³¹BRANDON, S.G. F. (1975). *Diccionario de religiones comparadas*. Madrid: Cristiandad. Pàg. 837.

¹⁸³² Pels jainistes absolutament tots els éssers tenen ànima. Atribueixen una ànima a cada una de les manifestacions de la natura.

¹⁸³³PÁNIKER, A. (2001). *El jainismo: historia, sociedad, filosofía y práctica*. Barcelona: Kairós. Pàg. 208.

cap animal mort. Al cristianisme, el manament és més general i això ha estat aprofitat per governants o altres personatges per afavorir guerres, morts per malalties o per gana.

El segon vot serà el vot de la *veracitat (satia)*, ja citat i explicat a l'apartat de M. Gandhi, on es considera la falsedat, un vici que s'ha d'evitar sempre en un mateix i en els altres. En tots els autors que hem vist i que influeixen d'alguna manera en la no-violència, hi ha qualque referència a la importància de la veritat i sempre trobam un rebuig a la mentida i a la hipocresia.

El tercer vot representa l'*abstinència de robar (asteya*¹⁸³⁴): “renuncio a prendre qualsevol cosa que no hagi estat donada sigui a una aldea, una ciutat o un bosc, sigui poca o molta, petita o gran, viva o inert. No prendré el que no hagi estat donat, ni consentiré que ningú ho faci. Per sempre (...)”¹⁸³⁵. Aquest vot estaria molt relacionat amb el 7è manament del cristianisme, *no robaràs*, però al igual que hem vist al 5è, de manera molt més general que al jainisme. Actualment, el robatori de mans d'alguns poderosos, consistiria en aprofitar-se de determinades situacions per apropiat-se de bens que no són seus, sinó que són de tots, ja que es tracta de bens públics. I això, malauradament, forma part de la nostra quotidianitat, encara que aquests subjectes s'anomenin a ells mateixos, “cristians”.

El quart vot, s'anomena el vot de la *castedat (brahmacharia*¹⁸³⁶): “renuncio als plaers sexuals, siguin amb déus¹⁸³⁷, amb humans o amb animals. No deixaré via a la sensualitat, ni causaré que altres la segueixin, ni consentiré que altres la segueixin. Per sempre (...)”¹⁸³⁸. Per arribar a l'alliberament d'un mateix s'haurà de treballar l'abstenció del goig dels sentits, per a no deixar-se

¹⁸³⁴ Paraula sànscrita que significa *purificació de la cobdícia*.

¹⁸³⁵ PÁNIKER, A. (2001). *El jainismo: historia, sociedad, filosofía y práctica*. Barcelona: Kairós. Pàg. 211.

¹⁸³⁶ Paraula sànscrita que literalment significa “aquell que es mou amb Déu”.

¹⁸³⁷ Crida l'atenció aquesta condició, ja que el jainisme es considera una religió *nastika*, és a dir, no-teista. Encara que cal aclarir que és consideren algunes deïtats que varen ser éssers humans en vida. És el cas de *Risabhanatha*, el Déu Bou, que va ser el primer rei i el primer *jina*: “Després de les seves prolongades ascesis i meditacions va assolir la il·luminació (...), a continuació es va dedicar a l'ensenyança del camí de la no-violència i l'autocontrol (...) Els seus seguidors formaren les primeres comunitats d'ascetes jainistes”. Extret de: PÁNIKER, A. (2001). *El jainismo: historia, sociedad, filosofía y práctica*. Barcelona: Kairós. Pàg. 75.

¹⁸³⁸ PÁNIKER, A. (2001). *Ibidem*, pàg. 211.

dur per aquests sentiments i desencaminar-se de l'objectiu final, d'aquesta manera es va desenvolupant el control sobre un mateix.

El quint vot, és el de la *no-possessió (aparigraha)*: “renuncio a totes les vinculacions afectives o materials, siguin poques o moltes, petites o grosses (...). No crearé aquests vincles, no causaré que altres els creïn, ni consentiré que altres ho creïn. Per sempre (...) l'asceta combat la cobdícia i l'egoisme que són les causes de la no-violència en el món”¹⁸³⁹. I per aquest motiu aquest vot també es considera principal, ja que el primer sense aquest quedaria incomplet perquè com ja sabem, la no-violència no només és la manca de guerra o d'enfrontaments oberts, sinó que el fet que uns pocs vulguin acumular riqueses (cobdícia) farà que hagi d'altres passin penúries, i si als primers no els importen o volen ignorar aquestes penúries, estam parlant també d'egoisme. Encara que aquests vots pugin parèixer bastant rigorosos, s'ha de dir que “el jainisme promou, així mateix, la doctrina del no-absolutisme (...) Un pluralisme conciliador que anima a evitar tot extrem”¹⁸⁴⁰, és a dir, sempre que hi hagi harmonia entre els éssers humans i també entre aquests i la natura, pot tenir lloc la tolerància.

Si ens fixam, l'estructura que segueixen tots els vots és la mateixa. Així doncs, voldria ressaltar la frase “no consentiré que altres ho facin” perquè serà necessari recordar-ho també quan parlem del moviment per a la no-violència. Per exemple, en el moment que hi ha guerres o es fabriquen armes, on veiem injustícies i tirans,... no podrem quedar-nos de mans plegades, ja que això ens convertiria en còmplices. Aquesta idea la defensaran tots els autors que plantegen els seus escrits des del pacifisme, inclosos tots els que tractam a aquestes pàgines.

Hi ha altres vots com el de la *meditació* o el de la *generositat* que amplien els 5 principals tenen a veure també amb la no-violència i amb la vida contemplativa. No oblidem que les pràctiques ascètiques són bastant comunes al jainisme, ja que “la ascètica és la darrera i indispensable etapa en el camí de

¹⁸³⁹ *Ibidem*, pàg. 211.

¹⁸⁴⁰ *Ibidem*, pàg. 19.

l'alliberament"¹⁸⁴¹, el que significa que dediquen molt de temps a la meditació i al coneixement d'un mateix.

Vivint Gandhi a Sud-àfrica, rebé algunes cartes del líder religiós (*jina*) Shrimad Rajchandra, i el missatge fonamental que va rebre, "fou que la religió (*dharma*) era el procés pel qual l'esperit individual gradualment s'emancipava de lligams materials (*karma*) per arribar a l'alliberament (*mosha*)"¹⁸⁴². D'aquesta manera va entendre que la tolerància hauria de ser un fonament a totes les religions i va confessar que "gràcies a la filosofia jainista va poder establir la unitat de totes les religions"¹⁸⁴³. Llavors, això té a veure amb la tolerància de la que parlàvem abans, ja que justament "seria l'expressió dels tres pilars als que va ancorar la seva filosofia: no-violència (*ahimsa*), veritat (*satya*) i continència (*brahamacarya*)"¹⁸⁴⁴. Aquesta darrera des del punt de vista de l'autocontrol i la reflexió, bàsiques per dur a terme les accions no-violentes. I precisament aquesta tolerància, durà al mateix Gandhi i a Lanza a beure de diferents fonts religioses i d'aquesta manera reforçar les seves teories que argumentaven el moviment no-violent.

El *jina*, per definició alliberarà la seva ànima del *karma*, és a dir, d'allò que oculta el coneixement i impedeix veure la veritat, aquesta veritat tan anhelada i comentada per diversos autors ja comentats com Gandhi, Tolstoi,... i més endavant per Lanza de Vasto.

2.7.2. L' hinduisme.

En aquest apartat intentarem considerar allò que serà rellevant per entendre com va influir l'hinduisme en Gandhi i en Lanza del Vasto, però no ens detindrem a explicar la seva història, ja que aquesta és notablement llarga i complexa, a més d'acollir una significativa diversitat.

¹⁸⁴¹BLEEKER, C. J.; WIDENGREN, G. (1973). *Historia Religionum: Manual de historia de las religiones*. Madrid: Cristiandad. Pàg. 337. Aquest fragment pertany a l'autor Carlo Della Casa.

¹⁸⁴²PÁNIKER, A. (2001). *El jainismo: historia, sociedad, filosofía y práctica*. Barcelona: Kairós. Pàg. 289.

¹⁸⁴³ *Ibidem*, pàg. 290.

¹⁸⁴⁴ *Ibidem*, pàg. 290.

Parlam de la que és actualment la religió majoritària a la Índia i a Nepal. Però es tracta d'un terme relativament nou, ja que va ser encunyat pels estrangers, perquè en realitat, ells mateixos es denominen segons la casta (*brahmines, vaishias,...*) que se'ls hi ha atorgat. El sistema de castes és, precisament allò que Gandhi avorria i rebutjava de l'hinduisme, ja que era un aspecte que mantenia la desigualtat entre els homes i, com és evident, ell no ho aprovava. Per això es va convertir en un dels abanderats per a la abolició d'aquest tipus de sistema. Encara que això no vol dir que no destaqués de manera positiva la majoria d'ensenyances d'aquesta religió, tenint en compte, a més, que hi ha nombroses semblances amb el jainisme.

L'hinduisme "procedeix de *hindú*, nom utilitzat pels musulmans medievals per a referir-se a les persones que vivien a la conca del riu *Sindu*¹⁸⁴⁵ (Indo)"¹⁸⁴⁶. Així, les tradicions i cultures es varen anar estenent per aquestes zones, i es convertiran en el que ara anomenam una *religió*. "Les dues influències fundacionals sobre les que tenim informació, varen ser les cultures del vall de l'Indo i els indoeuropeus. Cada una d'aquestes, va contribuir al desenvolupament de les tradicions religioses que es convertiren en l'hinduisme"¹⁸⁴⁷. Aquestes tradicions religioses consisteixen en actes sagrats i expressions orals de textos que s'havien anat explicant de generació en generació i que es pensava que s'originaven en una proclamació divina. "Les primeres composicions religioses de la Índia són els textos indoeuropeus en sànscrit, els *Veda*¹⁸⁴⁸. La paraula *veda* significa coneixement, i aquests texts contenien informació necessària per a la realització de rituals pírics¹⁸⁴⁹ sagrats"¹⁸⁵⁰. A l'hinduisme, podria experimentar-se el que és sagrat com a l'acceptació de l'existència d'un ser superior més allà d'un mateix (...) D'altra banda, el sentit del que és sagrat podia manifestar-se com una experiència contemplativa realitzada a l'interior d'un mateix; es podria denominar com a

¹⁸⁴⁵ Un dels rius més llargs d'Àsia, té origen a l'altiplà tibetà de Xina i passa per la Índia i Pakistan, desembocant al mar Aràbic.

¹⁸⁴⁶ SHATTUCK, C. (2002). *Hinduismo*. Madrid: Akal. Pàg. 14.

¹⁸⁴⁷ *Ibidem*, pàg. 18.

¹⁸⁴⁸ Es creu que els *Veda* varen ésser composts al voltant dels anys 1500 i 600 abans de Crist, i aquestes composicions, es dedicaven als déus.

¹⁸⁴⁹ El sacrifici píric era el mitjà de comunicació entre la humanitat i els déus. Tenen a veure amb tots aquells rituals relacionats amb el foc, inclosa la incineració.

¹⁸⁵⁰ SHATTUCK, C. (2002). *Hinduismo*. Madrid: Akal. Pàg. 20.

experiència mística”¹⁸⁵¹. Així, varia considerablement el sentit d’allò que és sagrat que es dona a occident o al cristianisme, a l’hinduisme, qualsevol cosa que s’hagi consagrat “es carrega de poder i es converteix en focus de meditació”¹⁸⁵². Això vol dir que la meditació és un aspecte intrínsec dins aquesta religió. Jonathan Z. Smith afegeix que les coses “es fan sagrades perquè la nostra atenció es dirigeix a ella d’una forma especial”¹⁸⁵³. Però això no significa que qualsevol cosa es pugui fer sagrada així com així, sinó que l’anterior plantejament, ens indica que a l’hinduisme, l’espiritualitat és una qüestió gairebé quotidiana i que la religió forma part pràcticament de cada un dels moments diaris que viu una persona. I justament això és el que intentaven fer tant Gandhi com Lanza del Vasto, fer que cada acte a la seva vida¹⁸⁵⁴, tengués coherència amb les seves creences religioses i amb la filosofia de la no-violència.

Dins la tradició hinduista, el *Mahabharata*¹⁸⁵⁵ es considera un text fonamental i dins aquest text èpic-mitològic, es troba el *Bhagavad Gita*¹⁸⁵⁶, les ensenyances del qual, Gandhi no es cansava d’admirar i interpretar. El missatge principal tant dels Veda com del Bhagavad Gita, és que “el Senyor de l’Univers es manifesta una vegada i una altra en forma humana sobre aquest

¹⁸⁵¹FLOOD, G. (2008.) *El Hinduism*”. Madrid: Akal. Pàg. 24.

¹⁸⁵² Ibidem, pàg. 25.

¹⁸⁵³SMITH, J. Z. (1988). *Imagining Religion*. Chicago (USA): University of Chicago Press. Pàg. 55.

¹⁸⁵⁴ Els hindús no parlaran de “religió” sinó que utilitzaran el terme *dharma* que “significa llei, deure, justícia, virtuositat, dret”: extret de: SHATTUCK, C. (2002) *Hinduismo*. Madrid: Akal. Pàg. 14. Segons altres autors, el *dharma* també s’interpreta com a “acció correcta”. “La “subscripció” al *Dharma* no és l’acceptació de cert *corpus* de creences, sinó la pràctica o execució de certs deures”: extret de: FLOOD, G. (2008). *El Hinduismo*. Madrid: Akal. Pàg. 28.

¹⁸⁵⁵ Es tracta d’un extens poema hindú que alguns experts ha datat al voltant del segle III abans de Crist i s’atribueix la redacció a Vyasa, un escriptor mític al que alguns han considerat encarnació del Senyor i que probablement es tracti d’un ser mitològic. Al *Mahabharata* es narren els conflictes entre *kurus* i *pandavas*, guerra que va tenir lloc al segon mil·lenni abans de Crist. Aquestes tribus habitaven les planes del Doab i la seva regió estava situada entre els rius Jumna i Sursuti (Yamuna i Sarasvati), al nord de la Índia . Ambdues tribus sol·liciten l’ajuda de Krishna i Vrishnis.

¹⁸⁵⁶ El *Bhagavad Gita* o el “Cant del Senyor” (del títol original: “Ensenyançes impartides en el Cant Suprem del Senyor”), es troba al llibre VI *Bhismaparan*, secció 6 del *Mahabarata*. Es tracta d’un *Upanishad* (ensenyança als peus del mestre). És una revelació espiritual d’una ensenyança secreta impartida per *Krishna* (els krishnaites creuen que Krishna és la forma principal de Déu, de la qual, els altres déus emanen. D’altra banda, es considera també l’encarnació de l’*amor*), però alguns investigadors sospiten que no és original de la epopeia, sinó que es va afegir després, malgrat això, alguns experts indianistes sostenen que aquest text és anterior a l’època de Ciri el Gran (590 – 536 a. C.)

planeta, deixant un cos per prendre un altre amb el propòsit d'alliberar als seus devots de les misèries de l'oceà de *Maia* (il·lusió), que constitueix el món dels sentits. Duent-los a assolir *l'altra vorera*: l'alliberament de totes les limitacions que constitueixen el nostre *ego*, basat en les experiències limitades del limitat món material. La nostra il·lusòria consciència d'individualitat es deu a la ignorància que Déu habita dins de totes les criatures, sent així la nostra veritable identitat, la font mateixa de la vida”¹⁸⁵⁷. Llavors, com es podria interpretar aquest fragment? En primer lloc, hauríem d'analitzar la idea de l'alliberament del “món dels sentits”, entenent que aquell que no va més enllà d'allò que percep mitjançant els sentits, està encadenat a un món d'il·lusió, fals. Així doncs, el Senyor transmet la necessitat de la reflexió i la meditació, com un acte amb tendència espiritual per entendre la vida, i s'haurà d'entendre de forma interconnectada, és a dir, comprendre que totes les criatures estan connectades d'alguna manera, això es la “vida”. Per tant no es pot comprendre l'home com a ser individual, i s'allunya així del concepte d'egoisme. D'altra banda, al igual que al jainisme, tots els éssers vius són dignes de respecte, ja que Déu està dins cada un d'ells i per tant, haurien de ser també sagrades. Per concloure, tenim que, així com defensaven Gandhi i Lanza del Vasto, la meditació serà una de les maneres de vèncer l'egoisme, de adonar-nos que vivim a un sistema on cada ser és important i sagrat. A més superposa la espiritualitat, que considerarem relacionada amb la moral, per sobre les formes de vida més materialistes, encara que, evidentment, avui en dia aquesta tendència deu ser considerablement major que en el segon i primer mil·lenni abans de Crist.

L'amor per la vida i el respecte a aquesta, és un dels fonaments del Bhagavad Gita: “és un llibre de llum i d'amor, però és per damunt de tot, un llibre de vida”¹⁸⁵⁸. Encara que podria parèixer que es tracta d'un text bèl·lic, el missatge que trobam a moltes de les seves pàgines té un fonament de defensa de la vida, de l'amor del bé. Prova d'això és quan Krishna manifesta: “sempre que el bé decau extingint-se poc a poc, predominant en el seu lloc la maldat i

¹⁸⁵⁷BHAGAVAD GITA, (1978). *EL Canto del Señor*. Barcelona: Visión Libros SL. Traducció de: Julio Pardilla, pàg. 8 – 9.

¹⁸⁵⁸BHAGAVAD GITA (1983). Palma de Mallorca: Moll. Traducció de Elisabeth Abeyà sobre la de Joan Mascaró, pàg. 36.

l'orgull, el meu Esperit es manifesta en forma humana sobre la terra"¹⁸⁵⁹. Julio Pardilla ens explica aquest fragment a la seva traducció del Bhagavad Gita amb les següents paraules: "El propòsit dels *avatars*¹⁸⁶⁰ o encarnacions divines és proporcionar a l'home el Coneixement, ajudant-lo a sortir de l'error per elevar-lo a aprenentatges superiors"¹⁸⁶¹. Això significa que Krishna, déu que representa l'amor, es manifesta a la terra per mostrar als homes i dones el camí del bé. Intentarà que el ser humà aprengui a valorar i a dur terme la bondat i la tolerància per damunt de la maldat i l'orgull. D'alguna manera ho podríem comparar amb el cristianisme, ja que Jesucrist, fill de Déu, és enviat per aquest darrer per a guiar els homes i per transmetre un missatge d'amor. Al Bhagavad Gita, trobam també aquest missatge, però a través d'altres situacions. El coneixement, estaria representat per la *llum*, aquella llum que ha d'il·luminar a l'home per arribar a la veritat, però aquesta només es pot assolir mitjançant l'amor: "l'amor guia cap a la Llum; però la llum no és nostra, sinó que és donada a nosaltres; és donada com una recompensa pel nostre amor i la nostra feina"¹⁸⁶², feina que es tradueix com a un treball sobre un mateix, com a un autoconeixement. D'aquesta manera tornam a la meditació, perquè només així, començant per un mateix, podrem arribar als altres, però primer necessitam sentir al propi ser, l'amor i la pau; per això la meditació es du a terme "quan no tenim la nostra ment ocupada en resoldre alguna cosa concreta, necessitam tenir un punt que tengui el poder d'absorbir la nostra atenció i concentrar-la allà, per experimentar pau i tranquil·litat"¹⁸⁶³. El Bhagavad Gita ens diu: "quan a totes les portes del cos, brilla la llum del coneixement, llavors pots saber que va haver augment de bondat"¹⁸⁶⁴. De manera clara es relaciona així el coneixement i la saviesa amb la bondat i per tant, amb l'amor, perquè a cap religió s'entén la bondat sense l'amor. Així,

¹⁸⁵⁹BHAGAVAD GITA, (1978). *EL Canto del Señor*. Barcelona: Visión Libros SL. Traducció de: Julio Pardilla, cap. 4, fragment 7.

¹⁸⁶⁰ Quan allò que és diví pren forma corporal, es diu que s'ha produït un *avatar* (descens).

¹⁸⁶¹BHAGAVAD GITA, (1978). *EL Canto del Señor*. Barcelona: Visión Libros SL. Traducció de: Julio Pardilla, cap. 4, vers 7.

¹⁸⁶²BHAGAVAD GITA, EL (1979). México: Sol. Versió de. Joan Mascaró; Traducció de: Rubén Vasconcelos, pàg. 51. Explicacions de Joan Mascaró.

¹⁸⁶³BHAGAVAD GITA, EL (1978). *Canto del Señor*. Barcelona: Visión Libros SL. Traducció de: Julio Pardilla, pàg.15.

¹⁸⁶⁴ *Ibidem*, cap. 14, vers 11.

continua dient: “quan preval la bondat (...) llavors els *planetes*¹⁸⁶⁵ dels savis, que són purs, es podran assolir”¹⁸⁶⁶. Com abans, veiem la idea que la bondat i l’amor són el camí per arribar a la saviesa, però a més, “de la bondat sorgeix la felicitat”¹⁸⁶⁷. Així doncs, perquè regni la felicitat al nostre món, serà necessari que la bondat prevalgui en el ser humà.

Tot el que ens du al coneixement d’un mateix i de la veritat, ens hauria de dur a l’amor i per tant, a la pau o *ahimsa*. Per explicar això, trobam a una de les versions del Bhagavad Gita un fragment per part del traductor, José Roviralta Borrell que ens mostra el següent: “en nosaltres, hi ha dues tendències oposades i en perpetua lluita entre sí, la primera ens du a l’embrutiment, a la degradació i ens subjecta a la terra encadenant-nos a la matèria; l’altra ens ennobleix, sublima i eleva a la serenitat de l’Esperit. Per tant serà necessari destruir els desitjos terrenals i concentrar les nostres aspiracions en l’esperit”¹⁸⁶⁸. Aquestes afirmacions ens recorden molt a allò que Gandhi ens volia transmetre, aquell món materialista on predomina l’egoisme i que té com a resultat violència i injustícia, enfrontat a aquell altre que ell defensava en el que predomina l’amor i la justícia però al que per arribar-hi, s’ha de fer l’esforç de dedicar-se al coneixement de la veritat i d’un mateix, s’ha de ser constant i coherent i s’ha de dur a terme allò que es manté amb la paraula. De fet, el Babgavad Gita es considera un *Upanishad*¹⁸⁶⁹ i aquest, “impel·leix a l’home a autoconèixer-se i així és com irrompen les disciplines del *ioga* que guien cap al ple domini de cos i de la ment d’un mateix. L’*Atman*¹⁸⁷⁰, el jo, es valoritza i aquest nou concepte (...) procedeix en un teixir pacífic, però irreversible, que culmina en (...) filosofia i doctrina social”¹⁸⁷¹. I aquí, d’alguna manera ens menciona aquell “doble procés en el que consisteix el ioga:

¹⁸⁶⁵ A la traducció s'utilitza el terme *planeta* per explicar que es tracta d'una altra dimensió o un altre món.

¹⁸⁶⁶ BHAGAVAD GITA, EL (1978). *Canto del Señor*. Barcelona: Visión Libros SL. Traducció de: Julio Pardilla, cap. 14, vers 14.

¹⁸⁶⁷ *Ibidem*, cap. 14, vers 9.

¹⁸⁶⁸ BHAGAVAD GITA (1910). *Canto del Señor*. Barcelona: Carbonell y Esteva. Traducció i notes de: José Roviralta Borrell, pàg. 19.

¹⁸⁶⁹ Veure nota 497.

¹⁸⁷⁰ Paraula sànscrita que es podria traduir com a “ànima”

¹⁸⁷¹ GARCÍA, V. (2002). *La sabiduría oriental: taoísmo, budismo, confucianismo*. Madrid: Pedagógicas. Pàg. 99.

aconseguir l'harmonia entre el jo interior i el jo superior"¹⁸⁷², és a dir l'autocontrol. Pantanjali¹⁸⁷³ defineix el ioga com a una cessació de les fluctuacions de l'activitat mental. Aquesta s'ha d'aconseguir seguint passes específiques. Les primeres passes ensenyen la conducta ètica, personal i social mitjançant pràctiques com la no-violència (*ahimsa*), la veracitat, el celibat, la neteja, el ascetisme (vida senzilla) i l'estudi"¹⁸⁷⁴ Podem comprovar aquí les semblances amb el jainisme, del que parlàvem a l'anterior apartat, i recordem, que tant Gandhi com Lanza del Vasto posaven en pràctica aquestes "passes", a més de tobar-les contínuament a la seva obra.

Hem parlat de l'egoisme, i aquest és un terme que apareix sovint al Bhagavad Gita, per exemple al capítol II, quan Arjuna¹⁸⁷⁵ diu "la debilitat de l'egoisme em causa ardor"¹⁸⁷⁶, es refereix a que sent que l'egoisme humà, i per tant, també el seu, el pensar només la seva victòria, el seu orgull,... es pot convertir en una temptació i d'altra banda, en una forma còmoda d'observar la realitat, per aquest motiu sent que alguna cosa li crema dins seu i necessita apagar-ho; i és per això pel que demana consell i ajuda al seu déu, Krishna.

Finalment podem establir moltes concordances entre el que hem explicat sobre l'hinduisme i la filosofia de Lanza del Vasto, partint de la importància del coneixement o de la *llum*, com s'indica a molts dels capítols del Bhagavad Gita, que s'identifica amb la veritat i el camí per arribar-hi. Primerament, ens parla de la meditació i l'autocontrol, essent aquesta, la via per arribar a la veritat i a l'amor. No podria faltar aquest concepte traduït en moltes ocasions com a no-violència o *ahimsa* i d'altres com a bondat, l'única manera d'arribar a la felicitat i a la saviesa. No obstant això, cal dir que hi ha altres idees que també es reflecteixen al Bhagavad Gita i que hem comentat molt per damunt, però en les que no he fet èmfasi, aquestes idees, també coincidiran amb les bases que segueix Lanza del Vasto. Al darrer capítol, el Senyor ens parla de que "el

¹⁸⁷²BHAGAVAD GITA (1910). *Canto del Señor*. Barcelona. Carbonell y Esteve. Traducció i notes de: José Roviralta Borrell, pàg. 19.

¹⁸⁷³ Situat entre el segle I i II abans de Crist, és el principal compilador dels *Ioga Sutra*.

¹⁸⁷⁴SHATTUCK, C. (2002). *Hinduismo*. Madrid: Akal. Pàg. 30.

¹⁸⁷⁵ El principal heroi d'aquest poema èpic. Són molt coneguts a l'hinduisme els diàlegs entre Krishna i Arjuna del darrer capítol (XVIII) del Bhagavad Gita.

¹⁸⁷⁶BHAGAVAD GITA, EL (1978). *Canto del Señor*. Barcelona: Visión Libros SL. Traducció de: Julio Pardilla, cap. 2, vers 7.

sacrifici, l'austeritat i la caritat, mai s'han d'abandonar"¹⁸⁷⁷, "ja que aquestes tres, al ser practicades, purifiquen inclús els grans esperits"¹⁸⁷⁸. Sacrifici, com aquell esforç que mencionàvem quant a la dedicació a la reflexió, la recerca de la veritat, a la no comoditat i a l'acció per damunt de la no-acció¹⁸⁷⁹. Així doncs, aquest sacrifici, avui en dia també es faria per aconseguir un tipus de vida auster, és a dir, el més senzill possible, fent servir allò que vertaderament ens és necessari; i finalment la caritat, que després es traduiria per solidaritat, ja que aquest darrer concepte estaria més d'acord amb la idea de igualtat, encara que en moltes ocasions, veurem a l'obra de Lanza del Vasto, la utilització del concepte *caritat* i l'anàlisi d'aquest.

2.7.3. El budisme.

Com és sabut, el *budisme*, rep el seu nom d'aquell que va proclamar les seves bases per primera vegada, Buda¹⁸⁸⁰, i d'ençà que aquesta religió va començar a donar-se a conèixer, "va arrasar a l'Extrem Orient per la seva condició anivelladora de classes, anticipant-se així a l'islamisme que va aconseguir el mateix en els seus predis del Mediterrani i del Proper Orient"¹⁸⁸¹. Recordem, que a l'hinduisme, el sistema de castes estava adherit a les creences religioses i que, per tant, molts dels habitants de les terres on es practicava aquesta religió, estaven supeditats a castes de *status* baix; doncs bé, la conversió al budisme seria una bona manera de "progressar" i no sentir-se inferior a altres veïnats. "El budisme de la fe del *Mahayana*¹⁸⁸² (...) desenvolupa mètodes que eliminen la diferència entre pobres i rics, entre ignorants i cultes, entre

¹⁸⁷⁷ *Ibidem*, cap. 18, vers 3.

¹⁸⁷⁸ *Ibidem*, cap. 18, vers 5.

¹⁸⁷⁹ "acció per damunt la no-acció", qüestió que també apareix sovint al Bhagavad Gita.

¹⁸⁸⁰ Alguns experts afirmen que el seu nom original era Siddharta Gautama.

¹⁸⁸¹ GARCÍA, V. (2002). *La sabiduría oriental: taoísmo, budismo, confucianismo*. Madrid: Pedagógicas. Pàg. 75.

¹⁸⁸² *Mahayana* és una de les tres principals vessants del budisme i, traduït literalment del sànscrit, significa "gran vehicle".

pecadors i sants (...) ja que tots tenen el mateix dret a la salvació”¹⁸⁸³. És per això que es pot afirmar que el budisme potencia la igualtat o més bé l’equitat, que defensarà també Lanza del Vasto.

Es creu que Buda va néixer al voltant de l’any 563 abans de Crist “a una humil aldea del Terai nepalès¹⁸⁸⁴, (...) pertanyia al petit poble dels *shakya*, i era fill d’un petit noble local descendent del clan brahmànic dels *Gotama*¹⁸⁸⁵. Molt jove, abandonà la seva família per viure com un asceta errant”¹⁸⁸⁶. Estava convençut que la seva meditació hauria de servir per posar remei als patiments dels éssers vius que habitaven al món i fins i tot, de les divinitats. Havent dedicat molt de temps a la contemplació, va arribar el dia en que va tenir una “visió” i a la fi va comprendre que “els plaers i patiments que experimenten els sers, no obeeixen a l’atzar ni al compliment de ritus, sinó al valor moral dels actes que hagin realitzat aquests sers anteriorment”¹⁸⁸⁷, és a dir, en les seves anteriors vides, ja que Buda creia en la reencarnació i en l’acumulació de *karma*, al igual que els hinduistes. D’aquesta manera, va adquirir el seu nou nom, *Buda*¹⁸⁸⁸.

Va començar les seves predicacions a la Índia, on va trobar els seus primers cinc deixebles i on parlarà sobre tot de les quatre grans o nobles veritats (*satya*): “1- la vida és dolor; 2- el desig i la set del goig estan a l’origen del dolor; 3- Quan s’atura el desig, s’atura a la vegada el dolor; 4- la darrera veritat que condueix al cessament del dolor és la *senda octuple* que consisteix en la rectitud, en l’opinió, intenció, paraula, acció, vida, esforç, atenció, concentració”¹⁸⁸⁹, és a dir, aquelles qüestions que per Buda eren vitals i no permetrien a l’home deixar-se dur per un món material. El que intenta transmetre Buda, és la necessitat del ser humà de reflexió i la necessitat d’aquest d’enfrontar-se a les passions; o sigui, la reflexió i meditació per sobre de les passions; parlam llavors, d’autocontrol, tal com feien els hinduistes i els

¹⁸⁸³CONZE, E. (1978). *El Budismo (su esencia y su desarrollo)* México D.F: Fondo de Cultura Económica. Pàg. 200.

¹⁸⁸⁴ Al peu de l’Himàlaia, en Kapilabastu, a 240 km. al nord de Benarés (Varanasi), Índia.

¹⁸⁸⁵ Es tracta d’un llinatge indi de sacerdots brahmans.

¹⁸⁸⁶BAREAU, A. (1981). *Buda. Vida y Pensamiento*. Madrid: EDAF. Pàg. 22.

¹⁸⁸⁷ Ibidem, pàg. 22 – 23.

¹⁸⁸⁸*Budh* o *bohdi* significa “despertar” en sànscrit; Budha és “el despert”.

¹⁸⁸⁹GARCÍA, V. (2002). *La sabiduría oriental: taoísmo, budismo, confucianismo*. Madrid: Pedagógicas. Pàg.116.

jainistes. Per tant, “la seva prèdica serà, la renúncia al desig”¹⁸⁹⁰. El desig, causa dependència, i Buda manifestava que “mai estarem a gust abans d’haver superat l’angoixa bàsica, això només ho podrem fer si no depenem de res”¹⁸⁹¹.

Els jainistes i els budistes vivien en un estret contacte, d’aquí les influències mútues que es poden observar, “de fet, una doctrina típicament jaina, es troba a les paraules de Pirrón¹⁸⁹². Aquest deia que no escrivia llibres perquè no estava resolt de exercir pressió sobre la ment de ningú. Els jainistes, abans que ell, havien enunciat el seu manament de *inofensivitat*, i la conclusió que no s’ha d’exercir violència sobre ningú imposant-li altres punts de vista”¹⁸⁹³, però aquest no serà l’únic esglaó que tenen en comú aquestes dues religions (que, d’altra banda també es podrien comparar amb l’hinduisme i el taoisme), sinó que podem citar els dos principis en els que estan fonamentades les doctrines del jainisme i del budisme i que, per cert, reforcen la idea de inofensivitat: “en primer lloc, la creença que tots els ésser vius estan emparentats entre si¹⁸⁹⁴, que es troba recolzada, més encara, per la doctrina de la reencarnació; i en segon lloc, la creença que hem de cultivar les nostres emocions de tal manera que puguem sentir amb els altres com si fóssim nosaltres mateixos (...) quan convidam a l’ésser de tot el món a entrar dins la nostra pròpia personalitat, és com si rompéssim barreres que ens separen dels altres”¹⁸⁹⁵. D’aquesta manera, com ens comentava Tolstói, Rousseau i Lanza del Vasto, haurem de donar pas a l’intent d’unitat dels homes per arribar a la pau i a la no-violència, deixant de banda l’egoisme que tant de mal fa a la humanitat. Tant és així, que “el principal objectiu del budisme, és l’extinció de la individualitat separada”¹⁸⁹⁶, referint-se amb això a l’individu que té posat el pensament i el sentiment només en ell mateix: “el budisme disposa de dos mètodes per reduir el separatisme (...) un és el cultiu de les emocions socials i

¹⁸⁹⁰ Ibídem, pàg. 115.

¹⁸⁹¹ CONZE, E. (1978). *El Budismo (su esencia y su desarrollo)*. México D.F: Fondo de Cultura Económica. Pàg. 29.

¹⁸⁹² Filòsof grec nascut al segle III abans de Crist i seguidor de la doctrina budista.

¹⁸⁹³ CONZE, E. (1978). *El Budismo (su esencia y su desarrollo)*. México D.F: Fondo de Cultura Económica. Pàg. 194.

¹⁸⁹⁴ Encara així, el vegetarianisme al budisme no és una qüestió majoritària, com si ho és al jainisme; aspecte que alguns apunten com a “contradictòria”.

¹⁸⁹⁵ CONZE, E. (1978). *El Budismo (su esencia y su desarrollo)*. México D.F: Fondo de Cultura Económica. Pàg. 82.

¹⁸⁹⁶ Ibídem, pàg. 145.

els sentiments; l'altre consisteix a adquirir el costum de considerar qualsevol cosa que es pensi, senti o faci com un joc de forces impersonals (anomenades *dharmas*), separant-se lentament de les idees com *jo* o *meu*"¹⁸⁹⁷. L'empatia, la relació amb els altres, l'amor pels altres,... tindrà com a conseqüència la solidaritat, peça fonamental dins el moviment de la no-violència. I en contraposició ens trobam novament amb l'egoisme que "és la font de tot mal"¹⁸⁹⁸.

Per als budistes, "la saviesa és la virtut més elevada de totes"¹⁸⁹⁹, això significa que l'evolució de cada home, ha d'anar encaminada cap al coneixement, deixant enrere la ignorància; així doncs, "el budisme comença per la recerca del coneixement, (...) ja que (...) en la ignorància veu Buda, l'origen del mal"¹⁹⁰⁰. Perquè el desconeixement et fa inactiu, et fa egoista encara que sigui de manera inconscient, fa que no coneguis la realitat ni el patiment dels altres i tampoc la causa, i a més, com deia Tolstói, fa que siguis dependent i estiguis sotmès al poder; per això, Buda predicava que "la ignorància (*avidya*) (...) és la causa de la esclavitud de tots els sers"¹⁹⁰¹. Per això la saviesa ens du a l'alliberament; de fet, "l'home ideal, és el sant o el savi (*arhat*) (...), aquell que està alliberat, aquell que ha arribat a conèixer-se"¹⁹⁰². Com podem observar, conflueixen el coneixement (savi) i la no-violència (sant), de tal manera que un ens durà a l'altre. I aquesta confluència es pot assolir a través de la meditació, ja que aquest "és el mitjà per arribar a la salvació (...) Es cerca el domini dels processos mentals a través de la meditació sobre ells"¹⁹⁰³. Tot aquest procés ens recorda a l'hinduisme. No podem oblidar que Buda va beure copiosament de l'hinduisme i que trobam moltíssimes similituds, com per exemple el *moksha*, del que parlàvem a l'anterior apartat i que al budisme rep el nom de *nirvana*, amb algunes alteracions. Aquest *nirvana* "es conquista seguint les

¹⁸⁹⁷ Ibídem, pàg. 175.

¹⁸⁹⁸ GARCÍA, V. (2002). *La sabiduría oriental: taoísmo, budismo, confucianismo*. Madrid: Pedagógicas. Pàg. 61.

¹⁸⁹⁹ CONZE, E. (1978). *El Budismo (su esencia y su desarrollo)*. México D.F: Fondo de Cultura Económica. Pàg. 143.

¹⁹⁰⁰ GARCÍA, V. (2002). *La sabiduría oriental: taoísmo, budismo, confucianismo*. Madrid: Pedagógicas. Pàg. 117.

¹⁹⁰¹ Ibídem, pàg. 118. Extret de l'assaig de ZIMMER, H. *Yoga y Budism*.

¹⁹⁰² CONZE, E. (1978). *El Budismo (su esencia y su desarrollo)*. México D.F: Fondo de Cultura Económica. Pàg. 126.

¹⁹⁰³ Ibídem, pàg. 20.

*quatre nobles veritats*¹⁹⁰⁴ i les *cinc Regles Ètiques*: no matar a cap ser vivent, no prendre res que no ens sigui donat, no parlar en fals, no prendre begudes embriagadores, sotmetre-se a la castedat (...) El camí que condueix al *nirvana* és el de l'abnegació, la solidaritat, la bondat i el sacrifici ”¹⁹⁰⁵. Cinc regles que estan molt relacionades amb els vots dels jainistes i al igual que aquests, tenen semblances amb els manaments del cristianisme, sobre tot els tres primers. Però observem el que anotàvem abans sobre el camí cap al *nirvana*: abnegació, solidaritat, bondat i sacrifici, quatre aspectes fonamentals a la filosofia de la no-violència; llavors, no és estrany que aquesta religió també hagi influït i reforçat a Lanza del Vasto en la seva carrera cap el *satyagraha*.

El budisme, ha tengut i té nombroses corrents i variants, una de les més anomenades i conegudes és el *Zen*¹⁹⁰⁶. “El *Zen* crida a la introversió, a l'autoconeixement en primer lloc i a considerar-me de suficient vàlua com per rebutjar lligams externs”¹⁹⁰⁷. El *Zen*, influí també en Lanza, de manera que ell també pensava que per a començar una vida fonamentada en la no-violència, primer de tot era necessari conèixer-se, i d'altra banda, també serà important desfer-se d'aquells vincles i modes de vida que no ens aporten res per créixer. Com veiem, es pot dir que, en general, “la filosofia oriental té tres motius de fons permanents, que serien la tolerància, la no-violència i la convivència (...) La tolerància ens guia directament cap el respecte”¹⁹⁰⁸. I en realitat, si partim de la idea que ja hem anat madurant sobre allò que significa *no-violència*, direm que tant la tolerància com la convivència, estaran englobades dins el primer, ja que aquesta filosofia oriental de la que parlem, es refereix a una convivència no-violenta, i d'altra banda, el respecte i la tolerància seran requisits per parlar de no-violència. Això ens du a una de les premisses més representatives dels budistes: “la no-afirmació, que és una actitud pràctica (...), és la única que pot

¹⁹⁰⁴ De les que parlàvem anteriorment.

¹⁹⁰⁵ GARCÍA, V. (2002). *La sabiduría oriental: taoísmo, budismo, confucianismo*. Madrid: Pedagógicas. Pàg. 120.

¹⁹⁰⁶ O *Ch'an*; variant que s'origina a la Xina però assoleix el seu apogeu al Japó.

¹⁹⁰⁷ GARCÍA, V. (2002). *La sabiduría oriental: taoísmo, budismo, confucianisme*. Madrid: Pedagógicas. Pàg. 130.

¹⁹⁰⁸ *Ibidem*, pàg. 15.

assegurar una pau duradora. Res no és més aliè a la mentalitat del savi que barallar per o contra alguna cosa”¹⁹⁰⁹.

Estudiant la història de Buda, Lanza del Vasto, s’adonarà de les sorprenents coincidències entre el cristianisme i el budisme: el naixement, els deixebles, els miracles,... però a més, la prèdica de l’amor per l’altre.

2.7.4. Taoisme i Confucianisme.

Lao Tsé i Confuci, dos dels personatges més importants de la filosofia i religió oriental, seran els precursors del *taoisme* i del *confucianisme* respectivament, i a més, interessants fonts d’influència en l’obra de Lanza del Vasto. El primer va néixer a la Xina al voltant de l’any 604 abans de Crist, encara que alguns investigadors dubten de la seva existència real. El segon, Confuci, naixerà una mica més tard també a la Xina, al voltant de l’any 550 abans de Crist, però no serà fins la dinastia dels Han¹⁹¹⁰, que el *confucianisme* es convertirà en religió oficial. Abans d’aquests dos personatges, a la civilització xinesa, es pensava que “el poder real de l’home començaria després de la seva mort (...) Es tractava d’una consideració purament materialista, sense consideracions ètiques (...) Lao Tsé i Confuci han ensenyat una filosofia i proporcionat al culte dels avantpassats el que els hi faltava, és a dir, una moral”¹⁹¹¹. I és precisament per aquesta raó, per la qual Lanza es va interessar per ells, per aquesta manera més ètica de veure la vida que mostrarem seguidament.

Però no només aquest autors manifestaran aquesta nova forma de pensar, d’actuar i de contemplar la realitat, sinó que altres contemporanis a ells, com Mo Ti, també plantejaran aspectes relacionats amb la no-violència: “El seu gran empeny va ser el *kien ngai*, l’amor universal (...) Havia organitzat milícies

¹⁹⁰⁹CONZE, E. (1978). *El Budismo (su esencia y su desarrollo)*. México D.F: Fondo de Cultura Económica. Pàg. 187.

¹⁹¹⁰ De l’any 206 a. C. fins l’any 220 d.C. Successora de la Dinastia Qin i predecessora del període xinès dels “Tres Regnes”. Els reis d’aquesta dinastia adoptaren les ensenyances dels grans pensadors de l’antiguitat, Confuci i Lao Tsé entre d’altres. En aquests anys, es potencia l’educació i l’escriptura.

¹⁹¹¹GARCÍA, V. (2002). *La sabiduría oriental: taoismo, budismo, confucianisme*. Madrid: Pedagógicas. Pàg. 51.

per a combatre als exèrcits”¹⁹¹². La seva intenció era lluitar de manera no-violenta contra la violència, però no tiengué grans resultats; encara així, aquest fet i aquesta proposta activa, també va cridar l’atenció de Lanza del Vasto. A més, trobam a Mo Li similituds evidents amb el cristianisme: “entenia l’amor universal i la igualtat de bens, encara que per això hagués de mostrar l’altre galta”¹⁹¹³ i, com el nostre protagonista, “creia possible que l’amor universal impediria les guerres, l’esclavitud, l’explotació humana”¹⁹¹⁴.

Tornant a Confuci, “va dedicar la seva existència a l’ensenyança (mitjançant els diàlegs)”¹⁹¹⁵, al igual que Sòcrates i Platon, i va deixar palès cinc escrits coneguts com als “cinc King”, en elles, Confuci “s’obstina en fer de la moral el bastó dels pobles (...) i detesta les lleis i en particular, la pena de mort”¹⁹¹⁶. Com hem dit abans, el concepte de *moral*, serà una de les prioritats a les ensenyances confucianes; tenia clar que perquè una civilització pugui conviure en pau, és necessària una reflexió prèvia sobre les nostres actituds i conductes i una meditació sobre com, tot això, impacta en els altres. Al igual que Thoreau, tenia molts de recels respecte a les lleis, probablement perquè moltes eren injustes i algunes, anunciaven violència, com era, clarament, la pena de mort¹⁹¹⁷. Afirmava que les lleis i els càstigs, feien que l’home es comportàs només en base en aquestes, sense cap criteri ètic: “Guieu al poble amb mesures governamentals i controlau-lo o regulau-lo amb l’amenaça d’un càstig i aquest tractarà de mantenir-se fora de la presó, però no tindrà sentit de l’honor. Guieu al poble pel camí de la moral i regulau-lo per *li* (el principi de les relacions morals), i el poble tindrà sentit de l’honor i del respecte”¹⁹¹⁸. Criticava la repressió i l’autoritarisme, ja que defensava la llibertat al igual que els autors que recolzen la no-violència, perquè aquest tipus de govern pot considerar-se un govern violent; així doncs, ell predicava: “Fills meus, recordeu bé això: un

¹⁹¹²GARCÍA, V. (2002). *Ibidem*, pàg. 61.

¹⁹¹³ *Ibidem*, pàg. 61.

¹⁹¹⁴ *Ibidem*, pàg. 61.

¹⁹¹⁵ *Ibidem*, pàg. 133.

¹⁹¹⁶ *Ibidem*, pàg. 137.

¹⁹¹⁷ Respecte a la pena de mort, Confuci afirmava: “El ser humà ha d’estar per damunt de totes les coses i la seva vida ha de ser respectada per damunt de la resta dels valors”: Extret de: GARCÍA, V. (2002). *La sabiduría oriental: taoísmo, budismo, confucianismo*. Madrid: Pedagógicas. Pàg. 137.

¹⁹¹⁸GARCÍA, V. (2002). *La sabiduría oriental: taoísmo, budismo, confucianismo*. Madrid: Pedagógicas. Pàg. 137.

govern opressor es més ferotge que un tigre”¹⁹¹⁹. I, com ja sabem, en contraposició a la violència trobam l’amor, i aquesta és la base que Confuci farà servir per reforçar la moral social i individual. “El confucianisme té una regla d’or”¹⁹²⁰, ell deia: Quina és la virtut perfecta? No fer als altres el que no desitgis que et facin a tu. Estimar als altres, conèixer-los. L’amor és la font de totes les lleis i és molt superior a aquestes. La humanitat (*jen*) i la bondat són amor”¹⁹²¹. Doncs bé, aquí tenim una de les fonts d’inspiració més importants de la desobediència civil, la idea que hem vist reflectida a Thoreau i als que d’ell s’alimenten, que l’amor i per tant, la no-violència, està per damunt de qualsevol llei. A més, Jesucrist explica coses molt semblants: *no facis als altres el que no vulguis per tu*; una de les frases considerada com a màxima de la disciplina de l’Ètica. I afegeix: *Estima als altres*, d’aquesta manera, ens recorda a la segona part del manament principal del cristianisme: “amaràs al proïsme com a tu mateix” i a les paraules de Jesús als seus deixebles: “Estimeu-vos els uns als altres com jo vos he estimat”¹⁹²². Però hi ha una qüestió interessant en la que també hem de reparar, Confuci diu: “Coneix als homes”, és a dir, per estimar hem de comprendre, hem de conèixer, això ens indica que jutjar a l’home, i sobre tot fer-ho de manera precipitada, no ens pertoca. I de les afirmacions citades a aquest paràgraf, podem deduir també una idea que més endavant, un dels seus deixebles indirectes, Mencio¹⁹²³, revelarà al món, anticipant-se a Sòcrates i a Rousseau: Mencio és el primer filòsof en afirmar, que l’home és bondadós per naturalesa (...) l’amor resulta ser una qualitat innata”¹⁹²⁴

El confucianisme té també altres similituds amb els autors defensors d’una filosofia no-violenta i és el concepte de veritat, Confuci manifesta que “és

¹⁹¹⁹ Ibídem, pàg. 144.

¹⁹²⁰ Que va ser transmesa a través d’un dels deixebles de Confuci: Chung King.

¹⁹²¹ GARCÍA, V. (2002). *La sabiduría oriental: taoísmo, budismo, confucianisme*. Madrid: Pedagógicas. Pàg. 140.

¹⁹²² BIBLIA de Jerusalén (1984). Bilbao: Pastoral. Traducció de Desclée de Brouwer, pàg. 1638. (Juan: 12, 34)

¹⁹²³ Filòsof xinès nascut l’any 371 abans de Crist, també reforçarà idees de Confuci que més endavant recolzaran aquells que parlen de la no-violència, com per exemple: “El govern ha de ser pel bé del poble i el rei ha de compartir els seus plaers amb el poble”. A més, defensarà la igualtat entre els homes: “tots els homes són iguals, dels elements de l’Estat, el poble és el més important”: Fragments extrets de: GARCÍA, V. (2002). *La sabiduría oriental: taoísmo, budismo, confucianismo*. Madrid: Pedagógicas. Pàg. 150.

¹⁹²⁴ GARCÍA, V. (2002). *ibídem*. pàg. 148.

l'home el que engrandeix la veritat, i no la veritat a l'home"¹⁹²⁵. Es refereix a l'home amb valors ètics i no a aquell que és roí. La sinceritat, quan ve d'un home que no actua seguint les línees de l'amor, quan no es dona pensant en els altres, no és pas una virtut; ho és quan aquesta es mostra i demostra amb actes d'amor, llavors, aquesta és engrandida.

“Lao Tsé, al igual que Confuci, és partidari de l'amor al proïsme, i per haver nascut mig segle abans, bé podria ser el pioner de la *Regla Aurea*¹⁹²⁶, amb l'excepció que Lao Tsé empentava al màxim dita regla, ja que també tornava el bé pel mal, mentre que Confuci, tornava el bé pel bé i davant el mal, aconsellava rectitud”¹⁹²⁷. Per tant Lao Tsé s'apropa més a la lluita no-violenta defensada per Gandhi i Lanza del Vasto, i podem observar aquesta idea en els seus escrits al *Tao Te King*¹⁹²⁸ quan diu que el *Tao* “és bo amb els bondadosos; també és bo amb els dolents, perquè la virtut és bondat”¹⁹²⁹. Cal explicar quin significat té el *Tao* per entendre l'anterior cita, i Lao Tsé ho explica de la següent manera: “Abans que el cel i la terra existissin, ja havia alguna cosa nebulosa, silenciosa, aïllada, solitària i immutable, que gira eternament i sense aturar i que es pot considerar la mare de totes les coses. No conec el seu nom i li dic *Tao*. Si m'obligassin a donar-li un nom li diria *Gran*”¹⁹³⁰. Podríem dir que es considera com l'inici d'una religió, i encara que no hi hagi un déu pròpiament dit, el *Tao* seria aquest origen, aquest aspecte superior, allò que ens haurà de guiar. Per això, al *Tao Te King*, Lao Tsé ens transmetrà els coneixements que seran necessaris per seguir un tipus de vida acord amb el *Tao* i “seguir el camí de la virtut”¹⁹³¹.

Primerament començarà defensant la natura i la vida natural i per tant, senzilla, per ell aquest tipus de vida, “és una vida en la que es descarta el

¹⁹²⁵GARCÍA, V. (2002) . Ibidem, pàg. 138.

¹⁹²⁶ En el confucianisme seria “No facis allò que no vulguis que et facin” i en el cristianisme podria traduir-se en la següent frase: “Allò que vulguis per tu, fes-ho pels altres”.

¹⁹²⁷GARCÍA, V. (2002). *La sabiduría oriental: taoísmo, budismo, confucianismo*. Madrid: Pedagógicas. Pp. 140 – 141.

¹⁹²⁸ És un dels llibres fonamentals de la civilització xinesa. Escrit per Lao Tsé, en ell trobam la base del taoisme. Entre molts investigadors predomina la idea que Lao Tsé el va embastar i Chuang Tsé (el més rellevants dels taoistes, nascut al segle III a. C.) ho recopilarà.

¹⁹²⁹LAO TSÉ. (1997). *Tao Te King (el libro del Tao)*. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta. Pàg. 72 (XLIX)

¹⁹³⁰ Ibidem, pàg. 40 (XXV)

¹⁹³¹GARCÍA, V. (2002). *La sabiduría oriental: taoísmo, budismo, confucianismo*. Madrid: Pedagógicas. Pàg. 155.

guany, s'abandona l'astúcia i l'egoisme, i es redueixen els desitjos (...) és la vida que produeix i engendra coses sense possessionar-se d'elles"¹⁹³². Aquesta ànsia de possessió fa que cada vegada el ser humà sigui més egoista i això només du a la infelicitat pròpia i dels altres. Per ell, no té sentit viure sense pensar en tot allò que ens envolta, "els taoistes veuen el món com una cosa igual o inseparable d'ells mateixos"¹⁹³³. És la mirada global del món, la concepció d'aquest com un sistema; per tant hem de vetllar perquè totes les parts (la natura, els éssers vius,...) funcionin el millor possible. Quan una part del sistema està danyat o s'ha fet mal bé, llavors, tot el sistema pateix: "ens adonam tardanament que el maltractament de l'entorn és perjudicial per a nosaltres mateixos, per la simple raó que el subjecte i l'objecte no poden ser dissociats i perquè les circumstàncies que ens envolten, componen el procés d'un camp unificat al que denominam *Tao*"¹⁹³⁴ Hi ha una interdependència entre tots els elements de la natura. "La concepció taoista del món considera que cada cosa o esdeveniment, és el que és només en relació amb els altres"¹⁹³⁵. L'home forma part d'aquesta natura i la seva actitud ha de ser el més ecològica possible per a mantenir-la en bon estat. Quan l'autor parla de lleis, abans de tot té present que és allò que repercuteix positivament a l'entorn natural, ell explica que "la naturalesa és la llei de les coses (...) a la que ha de conformar-se la llei de la conducta, si els homes pretenen viure en la saviesa i la pau"¹⁹³⁶, per això, la imatge del senyor militar o polític, o la del creador exterior a la natura, no té cabuda en el concepte de *Tao*"¹⁹³⁷. Lao Tsé ens vol transmetre que "el món és un recipient sagrat que no es pot manipular. Qui ho manipula ho espenya. Qui s'aferra ho perd"¹⁹³⁸. Aquesta darrera part ens indica que l'home ha de fugir de l'avarícia i per tant, de l'egoisme si vol viure feliç i tranquil, i respectant la natura. A més, recordant allò que ens comuniquen també molts d'altres pacifistes, Lao Tsé ens diu que "no hi ha major crim que la

¹⁹³² Ibidem, pàg. 157.

¹⁹³³ WATTS, A. (1976). *El camino del Tao*. Barcelona: Kairós. Barcelona. Pàg. 64.

¹⁹³⁴ Ibidem, pàg. 57.

¹⁹³⁵ Ibidem, pàg. 91.

¹⁹³⁶ GARCÍA, V. (2002). *La sabiduría oriental: taoísmo, budismo, confucianisme*. Madrid: Pedagógicas. Pàg. 159

¹⁹³⁷ WATTS, A. (1976). *El camino del Tao*. Barcelona: Kairós. Pàg. 87.

¹⁹³⁸ LAO TSÉ. (1997) *Tao Te King (el libro del Tao)*. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta. Pàg. 47 (XXIX)

enveja, ni major calamitat que la ignorància, ni pitjor presagi que l'ambició"¹⁹³⁹. Enveja i ambició estan moltes vegades lligats, i són contraris, per una banda a l'estimació pels altres, ja que qui estima al proïsme vol el millor per ell; i per l'altra a la vida senzilla de la que parlàvem anteriorment. Al *Tao* podem llegir: "no hi ha pitjor mal que el desig de possessió"¹⁹⁴⁰, perquè aquest desig et fa infeliç i perquè provoca l'interès de l'acumulació de bens per damunt de l'interès per l'altre, i això, és la vegada, egoisme. "El *Tao*, sosté i nodreix innumerables coses però no domina sobre elles (...) La imatge que s'associa al *Tao*, és maternal"¹⁹⁴¹, per tant de protecció i no de càstig; no es tracta d'una religió autoritària sinó d'enteniment i meditació sobre què és el que més convé a la globalitat de la que formam part.

Aquesta fonamentació en la natura, fa que tot el que tengui a veure amb l'artificialisme i la maquinària, creï rebuig als taoistes, pel fet que, depenent de qui i com s'utilitzi, es podria fer mal bé als elements naturals i per tant, a tota la humanitat: "la tecnologia només és destructiva si es troba en mans de persones que no comprenen que ells i l'univers són un i el mateix procés"¹⁹⁴². De vegades ocorre que el govern i la tecnologia actuen plegats i, normalment, no ho fan en benefici del poble: "Quantes més prohibicions hi ha més pobre és el poble; quantes més armes afilades existeixen, més desordre hi ha al poble; quanta més habilitat tècnica tenen els homes, més coses estranyes produeixen; quant major és el nombre de lleis i decrets, major és el nombre de lladres i bàndols"¹⁹⁴³. En aquest paràgraf, es reflecteix ràpidament allò que ens volien transmetre Thoreau i Ruskin sobre el govern i la tecnologia i, curiosament, Lao Tsé ho fa molts segles abans. A més, el govern, serà un punt molt criticat pels taoistes, sobre tot perquè suposa aquella ànsia de poder de la que parlàvem anteriorment i perquè té com a conseqüència la desigualtat social que també critiquen el pacifistes: "el poble pateix fam a causa de les taxes

¹⁹³⁹GARCÍA, V. (2002). *La sabiduría oriental: taoísmo, budismo, confucianismo*. Madrid: Pedagógicas. Pàg. 158.

¹⁹⁴⁰LAO TSÉ. (1997). *Tao Te King (el libro del Tao)*. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta. Pàg. 69 (XLVI)

¹⁹⁴¹WATTS, A. (1976). *El camino del Tao*. Barcelona: Kairós. Pàg. 88.

¹⁹⁴² *Ibidem*, pàg. 64.

¹⁹⁴³LAO TSÉ. (1997). *Tao Te King (el libro del Tao)*. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta. Pàg. 81 (LVII)

elevades que els fan pagar, de les que s'aprofita l'alta societat per a consumir més de que és necessari"¹⁹⁴⁴.

Si ens fixam bé en el que s'ha explicat anteriorment sobre el taoisme, podem observar que es tracta sovint el tema de la pau. Certament és una qüestió fortament lligada al *Tao* i allà podem trobar moltes consideracions al respecte, com és per exemple el següent fragment: "l'amor és victoriós en l'atac i invulnerable en la defensa. El cel arma amb l'amor a aquells que vol protegir"¹⁹⁴⁵. L'amor és el més gran de totes les virtuts i, així com manifesta la filosofia de la no-violència, l'amor serà l'arma que podem utilitzar contra la violència i contra el mal. I la manca de violència és un dels objectius del taoisme, però per això, serà necessari que els sers humans confiïn els uns en els altres. La filosofia xinesa vol transmetre la idea que sense confiar en la naturalesa i en els altres, no pots confiar en tu mateix. Lao Tsé diu que "sense violència la gent es torna honesta"¹⁹⁴⁶, i utilitza la imatge de l'aigua com a símil del *Tao* dient que, "quan l'aigua no està contaminada, els cors dels homes es tornen honrats; quan l'aigua és pura, els cors de la gent es tornen tranquils, quan els cors de la gent es senten honrats, manquen de maldat"¹⁹⁴⁷. Així vol dir que quan menys violència i més amor exerceix l'home, quan més fa servir la veritat, més en pau podem conviure. En general, tot els tipus de violència dels que hem anat parlant en els punts anteriors, són criticats per Lao Tsé, ja que "aquesta violència seria contrària al *Tao*"¹⁹⁴⁸, però particularment, fa menció dels nefastes efectes de les armes sobre el nostre món: "on estan els exèrcits només creixen espines i esbarzers. La creació d'un gran exèrcit va seguida per anys de misèria"¹⁹⁴⁹. La misèria no serà només la destrucció i la pobresa, sinó també la mort d'uns o d'uns altres; a més, recordem que allò que pateix el proïsme, sempre afectarà a un mateix. Hem de tenir en compte que ens situam a una època on els pobles es vanagloriaven de les victòries bèl·liques, i per

¹⁹⁴⁴GARCÍA, V. (2002). *La sabiduría oriental: taoísmo, budismo, confucianismo*. Madrid: Pedagógicas. Pàg. 165.

¹⁹⁴⁵LAO TSÉ. (1997). *Tao Te King (el libro del Tao)*. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta. Pàg. 94 (LXVII)

¹⁹⁴⁶WATTS, A. (1976). *El camino del Tao*. Barcelona: Kairós. Pàg. 77.

¹⁹⁴⁷ Ibidem, pàg. 98.

¹⁹⁴⁸LAO TSÉ. (1997). *Tao Te King (el libro del Tao)*. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta. Pàg. 49 (XXX)

¹⁹⁴⁹ Ibidem, pàg 48 (XXX)

aquest fet, Lao Tsé també dedica algunes reflexions al *Tao Te King*: “els que admiren la força militar són sers que accepten el crim que està per davall de la moral humana (...) la marxa d’un exèrcit victoriós és una marxa fúnebre”¹⁹⁵⁰. A més, la moral i la no-violència estan relacionats amb la saviesa, i a través d’aquesta virtut, Lao Tsé ens fa veure que per a fomentar la convivència pacífica de la que parlàvem, serà necessari fugir de la competitivitat i potenciar, per tant, la cooperació: “el savi (...) no competeix amb ningú i per això ningú al món pot competir amb ell (...) El *Tao* del cel és beneficiar i no perjudicar. El *Tao* del savi és actuar sense competir”¹⁹⁵¹. I, precisament aquesta competitivitat, entre d’altres coses, ens durà a un món on el capitalisme venç i que provoca així les desigualtats socials que el pacifisme vol evitar o eliminar, i d’aquesta manera s’explica al *Tao*: “el camí del cel lleva al que té massa i dóna al que no té abastament. El camí del home, és diferent: lleva al que li falta i dóna al que té de sobra”¹⁹⁵². No obstant això, Lao Tsé presenta la possibilitat de la *pau perfecta* com un sistema semblant als *quipus*¹⁹⁵³ dels inques, on cada nus uneix una corda a l’altra en perfecta harmonia.

A l’àmbit educatiu ens podríem quedar amb una frase de Lao Tsé que engloba moltes propostes posteriors que parteixen de la Nova Pedagogia i, a la vegada, plantejaments pedagògic provinents de Lanza del Vasto: “ets, al menys, tot el que experimentes”¹⁹⁵⁴. L’oportunitat que dóna el mestre als seus alumnes d’experimentar, és el que més potenciarà el seu aprenentatge i, a més, d’aquesta manera fomentarà que cada un es desenvolupi de manera singular, amb la pròpia forma de ser i de pensar. La concepció taoista deixa que la llibertat aflori a l’hora d’expressar-se i d’aprendre: “el que la ment vol, és llibertat per a explorar per on vulgui, i si no té aquesta llibertat, la naturalesa de l’home es veu anul·lada i obstaculitzada. Els tirans i opressors ens anul·len

¹⁹⁵⁰GARCÍA, V. (2002). *La sabiduría oriental: taoísmo, budismo, confucianismo*. Madrid: Pedagógicas. Pàg. 166.

¹⁹⁵¹LAO TSÉ. (1997). *Tao Te King (el libro del Tao)*. Pama de Mallorca: José J. de Olañeta. Pàg. 35 (XXII) i 109 (LXXXI).

¹⁹⁵² Ibídem, pàg. 104 (LXXVII).

¹⁹⁵³ Es tracta d’un sistema mnemotècnic de cordes desenvolupat per civilitzacions andines. Era un registre d’informació numèrica, que es duia a terme a través del fermat de cordes de diferents mides i colors.

¹⁹⁵⁴WATTS, A. (1976). *El camino del Tao*. Barcelona: Kairós. Pàg.149.

d'aquestes maneres”¹⁹⁵⁵. En relació a aquest aspecte, tant l'Escola Nova com Lanza del Vasto, entre d'altres, criticaran que l'escola tradicional afavoreix aquesta manca de llibertat intentant que tots els alumnes segueixen el mateix patró essent rígids en la seva instrucció, i sobre això el *Tao Te King*, diu: “la duresa i rigidesa són companyes de la mort; el que és tendre i flexible, és company de la vida”¹⁹⁵⁶. La pròpia personalitat és pròpia del savi, de la persona íntegra, d'aquella que sap pensar en globalitat. Lao Tsé critica la situació de la Xina a aquella època, que, si més no, és podria traslladar perfectament a la nostra: “I què és el que té de bo un país en el que la mediocritat està organitzada, en el que tots han de menjar el mateix, vestir-se de la mateixa manera i habitar de la mateixa forma? Si tots sabem que la varietat és la sal de la vida”¹⁹⁵⁷. Dons, aquesta rigidesa ha “matat” al veritable jo, a l'essència singular de cada persona. Aquest intent d'acabar amb la varietat, és el que aconsegueix que no es pugi donar una atenció a la diversitat com cal.

En definitiva, Lao Tsé criticarà al *Tao* la guerra, el luxe, el govern, l'educació d'aquell temps,... en general, tot allò que crea desigualtats, mal, injustícia i gent oprimida; i defensarà la natura, la senzillesa, la pau, l' humanisme,... allò que fa que l'home pugui viure amb harmonia amb el món i amb el mateix.

2.7.3. Cristianisme.

El cristianisme és, sens dubte, la religió que més influí en Lanza del Vasto. En aquest apartat, comentarem aquelles qüestions més rellevants del cristianisme que aquest autor denota a la seva obra, i algunes altres, les citarem al següent capítol quan aprofundim al seu pensament.

Abans de tot introduïrem breument el significat del concepte “cristianisme”, per ubicar-nos en la transcendència que ha tengut aquesta

¹⁹⁵⁵ Ibidem, pàg. 153.

¹⁹⁵⁶ LAO TSÉ. (1997). *Tao Te King (el libro del Tao)*. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta. Pàg. 103 (LXXVI)

¹⁹⁵⁷ WATTS, A. (1976). *El camino del Tao*. Barcelona: Kairós. Pàg. 157.

religió a la nostra cultura i en l'autor que ens ocupa. "Entenem per cristianisme la religió fundada per Jesucrist, el fill de Déu fet home. La persona i les ensenyances de Jesús són les bases sobre les que s'assenta la religió cristiana"¹⁹⁵⁸. El naixement d'aquest "fill" tengué lloc a Betlem (Judea), regió que actualment pertany a Cisjordània situada molt a prop de Jerusalem. En aquella època, aquest territori estava dominat per l'Imperi romà, del qual Cèsar August era el seu emperador; i la majoria dels pobladors eren practicants de la religió jueva. Els inicis varen ser molt durs, ja que els cristians foren perseguits durant tres segles. La guia que fa servir aquesta religió, és un compendi de textos anomenat Bíblia, dividit en dos parts, l'antic testament i el nou testament. El primer conté gairebé el mateix que el *Tanakh*¹⁹⁵⁹ jueu; i el segon, recull les ensenyances i vida de Jesús, les cartes escrites per San Pau¹⁹⁶⁰ a diferents pobles o comunitats on intentava difondre el missatge de Déu, a més de diferents cartes d'alguns apòstols de Jesús; i finalment l'*Apocalipsi*¹⁹⁶¹, on es profetitza de manera simbòlica sobre la fi del món. Cal dir que el cristianisme implica diferents corrents, una de les més practicades és la catòlica, de la qual era practicant G. G. Lanza del Vasto, però no és poden oblidar d'altres com el cristianisme ortodox, o l'evangèlic, el protestantisme,...

Després de haver fet referència als orígens i significat del cristianisme, començarem puntualitzant sobre el ja citat a l'apartat de Gandhi, *Sermó de la Muntanya*¹⁹⁶². Les ensenyances que Jesús va intentà transmetre, ocupen bona part dels evangelis de Sant Mateu i Sant Lluç, i han influït en molts de pensadors i pacifistes de l'antiguitat i contemporanis. En primer lloc, analitzarem la següent manifestació: "Heu escoltat que es va dir: *ull per ull i dent per dent*. Doncs jo vos dic, (...) a qui et galtegi a la galta dreta, ofereix-li

¹⁹⁵⁸ ORLANDIS, J. (1999). *Historia breve del Cristianismo*. Madrid: Rialp. Pàg. 11.

¹⁹⁵⁹ Quasi tot escrit en hebreu, llevat d'alguns fragments escrits en arameu. Els llibres del *Tanakh* varen ser transmesos per tradició oral i compilats pels "homes de la Gran Assemblea" al voltant de l'any 450 a.C. Està dividit en les ensenyances, els profetes i els escrits.

¹⁹⁶⁰ Considerat el primer escriptor cristià, va néixer probablement al segle I d. C. a Tarso (Àsia Menor). Va entrar a la secta dels fariseus i era hostil davant el cristianisme; però finalment es converteix al cristianisme manifestant que havia "vist a Jesús viu", i des d'aquell moment, es dedicarà la missió de la propagació de les ensenyances de Crist. Des del punt de vista del missatge cristià d'amor i de pau, va influir notablement a l'obra de Lanza del Vasto.

¹⁹⁶¹ Es podria traduir com a "revelació".

¹⁹⁶² Sermó impartit per Jesucrist als seus deixebles i a una gran multitud que l'escoltava a la vessant d'una muntanya de Galilea (regió situada al nord d'Israel).

també l'altra; a qui vulgui pledejar amb tu per llevar-te la túnica deixa-li també la manta (...) A qui et demani, dóna, i a qui desitgi que li prestis alguna cosa, no li donis l'esquena”¹⁹⁶³ . Aquesta serà una de les ensenyances que més impressionarà a Gandhi i que coincidirà amb els plantejaments no-violents que volen difondre Lanza del Vasto i el mateix Gandhi, “torneu el bé pel mal”; exactament el mateix que ens transmetia Lao Tsé. Ningú ha dit que sigui fàcil; de fet, als deixebles i seguidors d'aquests dos pacifistes, se'ls hi recordava sovint aquestes altres paraules provinents de Jesucrist: “Estima al teu enemic”. Estimar a qui t'estima o a l'amic, no és difícil, el repte vertader per a la lluita no-violenta, és estimar a aquell que fa mal, però l'amor és una de les poques armes legítimes que té el no-violent, encara que no deixa de ser poderosa i reconfortant. Però al Sermó de la Muntanya, no només se'ns vol transmetre aquest missatge d'amor, sinó que també ens parlarà de justícia, fent notar el poder que té el poble i la força que d'aquest emana quan hi ha unitat i cooperació: “vosaltres sou la sal de la terra, i si la sal es desvirtua, amb què es salarà?”¹⁹⁶⁴, “vosaltres sou la llum del món (...) Què brilli així la vostra llum davant dels homes, perquè es vegin les vostres bones obres”¹⁹⁶⁵. Així doncs, quan el poble actua amb saviesa, amb la veritat, amb la virtut,... la seva acció ha de ser més forta que una llei imposada per aquells que ens volen sotmetre: “Perquè vos dic que, si la vostra justícia no és més gran que la dels escribes i fariseus, no entrareu al Regne dels Cels”¹⁹⁶⁶. S'interpreta d'aquí la necessitat d'una renovació del comportament humà, del venciment de la moral per sobre d'allò que ens ve manat, de la reflexió per sobre de la submissió. La llei de Déu, que és una llei basada en l'amor, està per sobre de les lleis de l'estructura judicial i legislativa, i això clarament ens recorda a la *desobediència civil* de la que hem parlat abastament en els anteriors apartats. I què vol dir “que la vostra justícia sigui major”? Doncs precisament que parteixi de la moral i de l'amor. A més, Jesús torna a posar en entredit al poder judicial i els prejudicis, personalitzat aquest defecte humà: “Com és que mires l'estella que hi ha a l'ull del teu germà i no repares en la biga que hi ha al teu ull? (...) Hipòcrita, treu

¹⁹⁶³ BIBLIA de Jerusalén (1984). Bilbao: Pastoral. Traducció de Desclée de Brouwer, pàg. 1476 (Mateu: 5, 38-42)

¹⁹⁶⁴ Ibídem, pàg. 1475 (Mateu: 5, 13).

¹⁹⁶⁵ Ibídem, pàg. 1475 (Mateu: 5, 14 : 16).

¹⁹⁶⁶ Ibídem, pàg. 1475 (Mateu: 5, 29).

primer la biga del teu ull i llavors podràs veure per treure l'estella de l'ull del teu germà"¹⁹⁶⁷. Per fer el bé i dur a terme conductes adequades, primer has de inquietar-te per aquelles actituds negatives; només després podràs ajudar a l'altre a veure-les i a solventar-les. I això implica *autoconeixement*. Fàcil serà doncs, relacionar-ho amb les filosofies i religions orientals, on la meditació té un paper important, al igual que ho tindrà a l'autor Lanza del Vasto.

A la Bíblia, es fan també algunes manifestacions en pro de la veritat, que tan considerada està al Bhagavad Gita i als escrits de Lanza del Vasto. La més escoltada potser sigui aquella frase que diu Jesús als seus enemics: "i coneixereu la veritat, i la veritat vos farà lliures"¹⁹⁶⁸, sentència que ja havíem citat a l'apartat de Tólstoi. Però per conèixer aquesta veritat, s'ha de cercar. Hem de cercar primer dins nosaltres mateixos, i després a l'exterior. L'home és un ser moral, però moltes vegades es deixa esclavitzar pel pecat i per alguns models que pot observar, es pot deixar dur per allò que diu la moda i fàcilment és engalipat. Ara bé, si retrobam aquesta moral, que serà individual i social, llavors trobam la veritat, la veritable essència de l'home, i això ens fa lliures a l'hora de pensar i d'actuar, simplement perquè sentim que és el correcte. Però aquesta veritat, de vegades és contrària a la llei imposada per alguns homes, raó per la qual, molts de nosaltres, ni tan sols es plantejarà si realment es contradiu o no. Per això Crist ens anima a perdre la por a aquest tipus de sinceritat: "no els hi tengueu por, doncs no hi ha res encobert que no hagi de ser descobert, ni ocult que no s'hagi de saber"¹⁹⁶⁹. Llavors, què podem trobar dins nosaltres mateixos? Només la veritat, i la veritat farà que els nostres pensaments i actuacions siguin lliures.

L'avarícia de poder, i el mal que fa aquesta a la humanitat també serà digne de menció a la Bíblia i també ho podem relacionar amb el nostre autor com hem fet en anteriors apartats. Poder i doblers moltes vegades van de la mà, trepitjant el que es troben al davant, així el missatge de Crist al Sermó de la Muntanya va ser aquest: "ningú no pot servir a dos senyors, perquè avorrirà a un i estimarà a l'altre; o bé s'entregarà a un i menysprearà a l'altre. No podeu

¹⁹⁶⁷ Ibídem, pàg. 1478 (Mateu: 7, 3 : 5).

¹⁹⁶⁸ Ibídem, pàg. 1628 (Joan: 8, 32).

¹⁹⁶⁹ Ibídem, pàg. 1488 (Mateu: 10, 26).

servir a Déu i als diners”¹⁹⁷⁰. Déu és el senyor de l’amor, i la idea de estimar al diners i convertir-se en un ser avariós, és contradiu amb el manament principal, “estimaràs al senyor, el teu Déu amb tota la teva ment i amb totes les teves forces”¹⁹⁷¹, i aquesta màxima té un sentit més ample que queda implícit; com comentava Sant Agustí¹⁹⁷², “estima i fes el que vulguis”¹⁹⁷³; és a dir, en el moment que aconseguixes que l’amor formi part de la teva persona, quan el que dones i extreus de tu és amor, llavors, tot el que facis estarà bé. A més, tornant a l’avarícia de poder, Jesús deia: “sabeu que els que són tenguts com a caps de les nacions, les dominen com a senyors absoluts i les oprimeixen amb el seu poder (...) el que vulgui arribar a ser gran entre vosaltres, ha de ser el vostre servidor (...) que tampoc el Fill de l’home ha vingut a ser servit sinó a servir...”¹⁹⁷⁴. Aquests versicles ens recorden a allò que predicava Gandhi, primerament, un governant ha de servir al poble i no al revés, serà la missió d’un bon líder, i conscient que ell també era un líder, sempre es descriurà com a un servidor, fins tot, al seu deixeble Lanza del Vasto, l’atorgarà el nom de *shantidas*, que significa, “servidor de la pau”.

A l’any 1963, Lanza del Vasto escriu una carta al papa Juan XXIII, anunciant que anirà a Roma per fer penitència en favor del concili¹⁹⁷⁵ que s’estava preparant en aquella època. Lanza demanava que l’església es manifestés en contra de la guerra, basant-se en els principis de cristianisme. L’església com a entitat espiritual, hauria d’oferir resistència a aquest tipus tan evident de violència, així que a l’epístola, Lanza explicava al papa el següent: “la resistència espiritual consisteix en oposar al mal no amb un mal de la

¹⁹⁷⁰ Ibídem, pàg. 1477 (Mateu: 6, 24).

¹⁹⁷¹ Ibídem, pàg. 1543 (Marc: 12, 30).

¹⁹⁷² Sant Agustí d’Hipona, va néixer a l’any 354 d. C. al nord d’Àfrica. Es va convertir tard al cristianisme, però va dedicar bona part de les seves vivències a la vida de monjo i finalment va ser anomenat bisbe d’Hipona. Lanza del Vasto llegeix la seva obra i es veu influït per alguns dels seus escrits, sobretot per una de les seves obres més conegudes: “*Confessions*”.

¹⁹⁷³ LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l’Abadia de Montserrat. Pàg. 199.

¹⁹⁷⁴ Ibídem, pàg. 1540 (Marc: 10, 42 – 45).

¹⁹⁷⁵ El Concili Vaticà II, va ser un concili ecumènic, és a dir una assemblea eclesiàstica, anunciada pel papa Juan XXIII l’any 1959, que va constar de quatre sessions, tres de les quals varen ser presidides pel successor de Juan XXIII, Pablo VI. La seva clausura va tenir lloc a l’ay 1965. La seva finalitat era promoure la fe catòlica, aconseguir una renovació moral, adaptar l’església a les necessitats actuals i millorar les relacions amb altres religions.

mateixa índole i de sentit contrari, sinó un bé igual i apropiat”¹⁹⁷⁶. L'autor no fa més que recordar al pontífex el missatge cristià sobre “tornar el bé pel mal”, i aquesta seria la tasca de l'església. Insisteix en que quedar-se sense fer res davant qualsevol guerra, és fer-se còmplice d'aquells que envien als soldats i d'aquells que la provoquen o fomenten: “tot ciutadà que roman passiu davant la urgència del perill, hauria de saber que és culpable, i que mitjançant la paraula, l'escrit o qualsevol altre mitjà (...) ha de rompre la complicitat del silenci”¹⁹⁷⁷. Quan s'estava preparant el Concili, Juan XXIII va morir, quedant així Pablo VI com a successor. Finalment el Concili Vaticà II es va resoldre dedicant un capítol a aquest menesters, el capítol V titulat: “El foment de la pau i la promoció de la comunitat dels pobles”, on ja a la introducció es cita el versicle bíblic que diu “benaurats els constructors de la pau, perquè seran fills de Déu”¹⁹⁷⁸. Un dels aspectes fonamentals per entendre la no-violència i que mostràvem a la introducció, també es veu reflectit a aquest capítol: “la pau, no és només l'absència de guerra”¹⁹⁷⁹, és a dir que el cristianisme, manifesta l'acceptació de que perquè hi hagi pau, es necessiten resoldre més qüestions que no només evitar les guerres; recordem, les injustícies socials, les desigualtats, els països opressors,... El Concili tracta de fer una crida als cristians perquè aquests “cooperin amb tots els homes i construeixin la pau en la justícia i l'amor”¹⁹⁸⁰, termes que apareixen constantment a l'obra de Lanza del Vasto i de Gandhi, ja que “la pau és també fruit de l'amor, (...) neix a partir de l'amor al proïsme”¹⁹⁸¹. Recordam així, novament la segona part del manament principal d'aquesta religió: “Amaràs al teu proïsme com a tu mateix”¹⁹⁸². El Concili critica també la crueltat de les guerres i rebutja qualsevol tipus d'armament, per tant, i essent coherents amb aquest manifest, la guàrdia

¹⁹⁷⁶LANZA DEL VASTO, G. (1981b). *La aventura de la no-violencia*. Salamanca: Sígueme. Pàg. 172.

¹⁹⁷⁷ *Ibidem*, pàg.173.

¹⁹⁷⁸CONCILIO VATICANO II. (1967). Madrid: Biblioteca de autores cristianos, de EDICA. Direcció de José Luis Legaza, pàg. 280.

¹⁹⁷⁹ *Ibidem*, pàg. 281.

¹⁹⁸⁰ *Ibidem*, pàg. 280.

¹⁹⁸¹ *Ibidem*, pàg. 281.

¹⁹⁸²BIBLIA de Jerusalén (1984). Bilbao: Pastoral. Traducció de Desclée de Brouwer, pàg. 1476 (Marc: 12, 31)-

suïssa¹⁹⁸³ hauria de prescindir d'aquest armament, però ni després del Concili ni ara, no és així.

Quan a les desigualtats que es donen entre les diferents nacions de món, sobre tot entre nord i sud, el Concili es pronuncia de la següent manera: “la recerca vertadera i la realització del bé comú universal, exigeix que la comunitat de les accions es doni a sí mateixa un ordenament que respongui a les seves obligacions actuals, tenint particularment en compte les nombroses regions que es troben avui en un estat de misèria intolerable (...) Per a assolir aquestes fites, les institucions de la comunitat internacional han de proveir a les diverses necessitats dels homes tant en el camp de la vida social, alimentació, higiene, educació, treball, com en múltiples circumstàncies particulars”¹⁹⁸⁴. Observam que aquest fragment ens parla del “bé comú universal”, pel que s'està fomentant una idea de comunitat global justa i equitativa, en la que tots els homes tinguin satisfetes les seves necessitats bàsiques; qüestió que es defensa també a la “*Declaració dels Drets humans*”. A més, respecte aquesta manca de equitat, afegeix que “l'actual unió del gènere humà, exigeix que s'estableixi una major cooperació internacional a l'ordre econòmic, ja que molts de països disten molt de veure-se lliures d'excessives desigualtats”¹⁹⁸⁵. D'aquesta forma, es reconeixen els desajustos existents entre diferents nacions i dins les mateixes nacions, i per evitar-ho, serà imprescindible un vertader canvi al sistema: “l'ajuda material als països en vies de desenvolupament no podran prestar-se si no s'operen profunds canvis en les estructures actuals del comerç mundial”¹⁹⁸⁶. Es fa notar així, la necessitat del que avui en dia anomenam un “comerç just”, on no hi hagi explotació, on es fomenti una relació justa entre productors i consumidors, on es defensi el respecte als drets humans, on es valori la qualitat del producte, l'enfortiment de les comunitat productores i on es respecti el medi ambient. A més “per establir un autèntic ordre econòmic universal, s'ha d'acabar amb les pretensions de lucre

¹⁹⁸³ La guàrdia suïssa pontificia és un cos militar encarregat de la seguretat de l'estat del Vaticà.

¹⁹⁸⁴ CONCILIO VATICANO II. (1967). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, de EDICA. Dirección de José Luis Legaza, pàg. 288.

¹⁹⁸⁵ *Ibidem*, pàg. 288 – 289.

¹⁹⁸⁶ *Ibidem*, pàg. 289.

excessiu”¹⁹⁸⁷. I el lucre excessiu és aquell que tenen, sobre tot, les grans multinacionals, i que s’aconsegueix fent més grosses les desigualtats socials i econòmiques i trepitjant els drets humans. Una de les formes per a que una comunitat progressi, a part de no ser ofegat per altres, és l’educació, per això aquest recull de declaracions i acords, també afirma que per a poder progressar “els ciutadans han de preparar-se mitjançant l’educació i la formació professional” és per això pel que s’han de destinar tot tipus de recursos (materials, humans i formatius) a aquest àmbit.

Aquest capítol, també és una crida a la unitat dels homes i dones per a treballar per la pau, i “amb aquesta comú vocació humana i divina, podem i hem de cooperar, sense violències, sense engans, en vertadera pau, a l’edificació del món”¹⁹⁸⁸, un món més just. I si com diu repetides vegades, és necessària la cooperació, d’alguna manera haurà de quedar fora la competitivitat que sol empapar el nostre sistema de vida. I si ha de ser sense engans, la transparència i la veritat, o sigui, la moral, haurà de predominar per sobre el materialisme i la superficialitat.

2. 8. Influències contemporànies

Tenint en compte tota la literatura consultada i estudiada per Lanza de Vasto, hem pogut observar que va tenir nombroses influències a l’hora d’elaborar la seva obra. Emperò, cal dir que algunes d’elles, corresponien amb la seva actualitat. A continuació es comentaran dos dels personatges que repercutiren en el seu pensament i que tenen un punt de patida molt semblant al seu. Aquest dos, seran sens dubte, aquells contemporanis en els que més es fixarà el nostre autor.

2.8.1 Vinoba

¹⁹⁸⁷ Ibidem, pàg. 289.

¹⁹⁸⁸ Ibidem, pàg. 296.

Acharya Vinayak Bhaave, o Vinoba¹⁹⁸⁹, com l'anomenava Gandhi, es troba per primera vegada amb Lanza del Vasto l'any 1954 a la Índia. Vinoba era l'hereu espiritual de Gandhi i el deixeble més reconegut, pel fet de ser capaç de dur la lluita per la no-violència des d'una coherència pràcticament absoluta. Nascut a l'any 1895, va arribar a ser "l'heroï" més estimat de la Índia, encara que a Occident no es faci menció i hagi estat completament ignorat. Per donar a conèixer les seves gestes, Lanza del Vasto decidí escriure un llibre explicant la seva vida, pensament i proeses.

Considerat "en nombroses ocasions pel primer ministre de la independència de la Índia, Jawaharlal Nehru, com a *representant, com cap altre, de la tradició i esperit de Gandhi*"¹⁹⁹⁰, va dedicar quasi tota la seva vida a servir als més pobres. El dia que conegué al Mahatma, va rebre la primera lliçó: "Esper, fill meu, que no confonguis als anglesos amb el nostre mal (...) El pitjor dels nostres mals ve de més lluny, i aquell mal és el que ha donat als anglesos el seu poder sobre nosaltres: és la divisió entre hindú i musulmà, el ric i el pobre, les classes altes i les baixes, els homes de casta i els paries. Què significa divisió sinó manca d'amor? I la manca d'amor significa mort i corrupció"¹⁹⁹¹. Gandhi transmet aquí aquella màxima que tant hem pogut escoltar: "divideix i venceràs", i d'aquí la importància de la unitat dels homes en front del poder, però sempre, a través de l'amor, ja que d'una altra manera, les conseqüències són catastròfiques. Davant d'aquell que vol sotmetre als altres, es necessita per tant, amor i unitat, però també lluita activa: "No és tant contra l'opressor contra qui hem de rebel·lar-nos, sinó contra l'acceptació del oprimint, contra la (...) passivitat!"¹⁹⁹². Amb aquestes paraules, Vinoba intentava fer veure al poble que no basta amb adonar-se de que ens oprimeixen (que podria ser una primera passa), sinó que serà també fonamental resistir-se de manera

¹⁹⁸⁹ Neix a l'any 1895 a Colaba a la regió del Maharashtra, la Índia; al si d'una família de brahmans. Fou el més gran de cinc germans, tots ells instruïts en la recitació i els ritus, les ciències exactes i els idiomes occidentals. Molt dotat per les matemàtiques, però també per les lletres i les llengües, deixa els estudis també la seva família a l'any 1916 per seguir a Gandhi.

¹⁹⁹⁰ Fragment extret del diari *El País*, 16 de novembre de 1982.

¹⁹⁹¹ LANZA DEL VASTO, G. (1957). *Vinoba o la nueva peregrinación*. Buenos Aires: Sur. Pàg. 20 - 21.

¹⁹⁹² *Ibidem*, pàg. 15.

activa a la opressió. Per això, *baaba*¹⁹⁹³ (així és com els gandhians es referien a Vinoba), ens recorda una frase de Gandhi: “els rics són rics només gràcies als pobres, i els poderosos ho són, gràcies al poble que els hi presta obediència”¹⁹⁹⁴. Llavors, d'aquí extraïem les raons, per una banda, de no acumular riqueses, i per l'altra, de lluitar contra la submissió. Aquestes desigualtats socials preocupaven intensament a Vinoba; el fet que Occident s'anés enriquint, significava que havia països que quedaven ofegats. Gandhi deia que el progrés d'Occident era el “decorat del qual el revers”¹⁹⁹⁵ eren ells. És l'altra cara de la moneda. Però *baaba* no intenta aconseguir que el poble domini al que ara té poder, sinó que vol el bé global, la equitat, la dignitat de tothom: “no estic entre els que desitgen l'alliberament de la majoria a preu de l'opressió de la minoria, doncs la llibertat i la justícia no són qüestió de números, (...) el que vull és el bé de tots, sense això no hi ha bé”¹⁹⁹⁶. Quan Vinoba parla del “bé”, té molt clar que ha d'englobar al món sencer i que tothom ha de participar en les decisions que són determinants a la nostra vida, per això, ell demana: Amb quin dret la majoria dicta la llei a la minoria? Nosaltres no cerquem el major bé per al major número de persones; el bé és el bé de tots (*sarvodaia*)¹⁹⁹⁷. Considera doncs, que la democràcia, tal i com està entesa, no és del tot justa, perquè la majoria de vegades no mira pel bé comú, sinó pel bé d'alguns. Ell observava la realitat d'una manera més global, no per a casos particulars; així, sí es podia decidir què era el que més podia convenir al funcionament mundial, i està clar, que era necessari canviar el sistema de dalt a baix. A més, afegia, referint-se als rics: “per la força de la força o per la força de la llei¹⁹⁹⁸ ocupen quasi tota la terra quasi totes les cases. Si hi ha un home que ocupa mil vegades més del que necessita, és perquè altres mil homes, a qualque banda, es troben sense sostre”¹⁹⁹⁹. Novament “poder” i “llei” caminen

¹⁹⁹³ És una paraula hindi que es podria traduir com a “pare” i també com a “bé comú”. La intenció és que tenguim una continuïtat al sobrenom que li posaren a Gandhi, *bapu*, que també vol dir “pare”.

¹⁹⁹⁴ LANZA DEL VASTO, G. (1957). *Vinoba o la nueva peregrinación*. Buenos Aires: Sur. Pàg. 36.

¹⁹⁹⁵ *Ibidem*, pàg. 27.

¹⁹⁹⁶ *Ibidem*, pàg. 121.

¹⁹⁹⁷ LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Pàg. 296.

¹⁹⁹⁸ En aquest cas, la llei que beneficia econòmicament a una minoria sobre una majoria.

¹⁹⁹⁹ LANZA DEL VASTO, G. (1957). *Vinoba o la nueva peregrinación*. Buenos Aires: Sur. Pàg. 31

de la mà, i està clar que no miren pel benefici global, sinó que fins i tot, miren que la seva butxaca estigui ben plena, ignorant completament les de la majoria.

Per tot això, Vinoba es va desfer d'allò que no necessitava, va cremar el seu cordó²⁰⁰⁰ de *brahman* i començà a viure amb comunitat. Però perquè alguna cosa canviés, havia d'enginyar algun sistema en el que ell pogués posar en pràctica els seus ideals; així, va sorgir el que anomenaren *Bhu Danoe*²⁰⁰¹. Vinoba predicava que “la terra és com l'aire, la pluja o el sol. Pertany a tots perquè a ningú pertany”²⁰⁰², i per aquesta raó, el *Bhu Danoe* es planteja com a una reforma agrària que “descansa fonamentalment en idees i sentiments religiosos. Vinoba invoca, davant de tot, que la terra és de tots, una cosa comú”²⁰⁰³. Per això, la intenció serà que aquells que posseeixen terres les cedeixin en favor d'aquells que no en tenen, perquè totes elles puguin ser cultivades. La idea és que “cada lot s'adjudiqui, lliure d'impostos, durant deu anys i no es pugui vendre. Si es queda sense cultivar, ho fan tornar i li lliuren a un altre”²⁰⁰⁴. Una de les primeres passes d'aquesta reforma serà “abolir els drets dels intermediaris, substituint-los per agències desinteressades, tals com les cooperatives”²⁰⁰⁵. Talment, es podria considerar un dels inicis de la filosofia del “comerç just”. Així, Vinoba dona aquesta alternativa pràctica als ideals socials i no-violents de Gandhi per “dur a terme una autèntica revolució econòmica-social”²⁰⁰⁶. Vinoba, en la seva lluita, utilitzava només allò que ell podia fabricar i la paraula, així, anava poble per poble explicant el sistema i cada vegada trobava més gent disposada a participar: “qualsevol que doni i es doni, indueix al veïnat a donar i a donar-se, i augmenta el poder del poble”²⁰⁰⁷. L'actitud que neix de l'amor i de la solidaritat, és contagiosa, fa sentir bé a les persones, entenen que es tracta d'un acte moral pel bé global. A més, la major

²⁰⁰⁰ Recordem que els *brahmans* són la casta superior dins la jerarquia del sistema de castes. Només ells disposen d'un cordó sagrat que penja d'una espatlla i és representatiu d'aquesta casta, i així es poden distingir dels altres.

²⁰⁰¹ Es podria traduir coma “sacrifici del do de la terra”.

²⁰⁰²LANZA DEL VASTO, G. (1957). *Vinoba o la nueva peregrinación*. Buenos Aires: Sur. Pàg. 109.

²⁰⁰³BALLARÍN, A. (1961). Meditaciones sobre una reforma agraria de raíz religiosa. *Revista de Estudios Agrosociales*. (n. 37), Madrid, pàg. 7.

²⁰⁰⁴LANZA DEL VASTO, G. (1957). *Vinoba o la nueva peregrinación*. Buenos Aires: Sur. Pàg. 114.

²⁰⁰⁵BALLARÍN, A. (1961). Meditaciones sobre una reforma agraria de raíz religiosa. *Revista de Estudios Agrosociales*, (n. 37), Madrid, pàg. 9.

²⁰⁰⁶ *Ibidem*, pàg. 12.

²⁰⁰⁷LANZA DEL VASTO, G. (1957). *Vinoba o la nueva peregrinación*. Buenos Aires: Sur. Pàg. 120.

part dels que no ho fan, comencen a sentir vergonya, perquè ja no val l'excusa de la ignorància, ara ja poden provar una alternativa per rompre amb les desigualtats. Vinoba deia: “la vergonya de tenir massa, es comença a entendre al país”²⁰⁰⁸. Quan Nerhu observà el que era capaç de fer aquell home aparentment fràgil, s'uní a ell, i així el govern va formalitzar la situació mitjançant formularis firmats per Vinoba: “la resolució del Congrés adoptada en la seva sessió de Bangalore (octubre de 1951) diu el següent: *la terra és la base de l'economia de la Índia. El sistema agrari haurà d'organitzar-se de manera que els fruits del treball redundin en benefici de qui ho presta i la terra sigui cultivada com a font de riquesa de la comunitat*”²⁰⁰⁹. D'aquesta manera, es cercarà la igualtat: “la igualtat hauria d'existir en el que concerneix al valor econòmic, social, i espiritual de tots els treballs; així és el *Samia*²⁰¹⁰ *Ioga*”²⁰¹¹. El treball manual, el treball de la terra, és una qüestió que també recolzarà Lanza del Vasto, i al igual que Vinoba, la intenció de introduir aquesta activitat a l'escola: “voldríem que l'agronomia formàs part del programa de totes les escoles primàries, com ocorre amb aquelles que segueixen el mètode gandhià”²⁰¹². Vinoba tenia consciència que el mètode pedagògic *Nai Talim*, es donava a algunes escoles, i la seva intenció era que aquest tipus d'escola, tengués més difusió. Quant al *Bhu Danoe*, tal i com ens comenta Llorenç Vidal²⁰¹³, actualment a la Índia i a altres països, encara que no de manera majoritària, “es promou el do voluntari de la terra i, amb caràcter cooperatiu, uneix, sosté i dóna suport a llogarets comunitaris autogestionats, creats a base de la redistribució de terres”²⁰¹⁴ obtingudes a través d'aquest sistema o moviment.

²⁰⁰⁸ Ibídem, pàg. 113.

²⁰⁰⁹ BALLARÍN, A. (1961). “Meditaciones sobre una reforma agraria de raíz religiosa. *Revista de Estudios Agrosociales*, (n. 37), Madrid, pàg. 9.

²⁰¹⁰ Paraula provinent de sànscrit, que es tradueix per “unitat” o “mantener junts”. Juntament amb la paraula *ioga*, ens referiríem a concentrar-se perquè es doni aquesta unitat.

²⁰¹¹ BALLARÍN, A. (1961). Meditaciones sobre una reforma agraria de raíz religiosa. *Revista de Estudios Agrosociales*, (n. 37), Madrid, pàg. 13.

²⁰¹² LANZA DEL VASTO, G. (1957). *Vinoba o la nueva peregrinación*. Buenos Aires: Sur. Pàg. 120.

²⁰¹³ Fundador del Dia Escolar de la No-violència i la Pau (DENIP: 30 de gener). Poeta, educador i pacifista, seguidor de Gandhi i de Lanza del Vasto.

²⁰¹⁴ VIDAL, LL. Fragment extret del diari *Última Hora*, 24 de desembre de 1983. (Palma de Mallorca)

A part de l'interès per aquests tipus d'aprenentatge agrícola, també li hagués agradat que es transmetessin els valors de la no-violència, ja que, de la mateixa manera que Lanza del Vasto, era activista en pro d'aquest moviment. El centre model per entendre la metodologia educativa proposada no-violència. “Gandhi considerava que la no-violència era, abans de tot, una qüestió educativa i volia fer d'ella una escola de servidors de la pau”²⁰¹⁵. Aquesta seria la finalitat de l'educació, que els alumnes es formin per a la convivència pacífica, per a la llibertat personal i de la comunitat, per a servir als altres,... si estimam al proïsme de veritat, l'anterior no serà tan difícil. Es tracta de mètodes actius innovadors: “la ciència sobre la que es fonamenta no és una acumulació de dades, sinó que és una ciència de vida”²⁰¹⁶. D'això deixarem constància al proper capítol, quan revisem el pensament i l'obra de Lanza del Vasto. Finalment, Vinoba aconseguí que el govern de Bihar aprovés una resolució “on totes les escoles dependents de l'Estat adoptaren els mètodes del Nai Talim”²⁰¹⁷, i fins i tot, ell mateix va ajudar a posar a punt els programes educatius.

Baaba tenia molt present aquella frase de Gandhi que deia que “no basta voler la pau per tenir-la, és necessari preferir-la a tot, preferir-la a la riquesa i al poder, que són obstacles més grans per la pau que l'odi i la maldat”²⁰¹⁸. I la raó és que el ser humà, en general, no troba tant la maldat al seu interior com la cobdícia o l'avarícia. Llavors, aquells que s'enriqueixen sabent que hi ha d'altres que s'empobreixen al temps, d'alguna manera estan abusant: “abús i violència són el mateix, ja que l'abús no pot instaurar-se i mantenir-se si no és mitjançant la violència, i és, en sí mateix, una violació de la justícia”²⁰¹⁹. Recordem que la desigualtat o la injustícia social, també són formes de violència. Per afavorir la justícia social, serà necessari apostar per un tipus d'economia que res té a veure amb el capitalisme, una economia local i sense intermediaris. Segons Vinoba, l'economia hauria de cercar tot allò que persegueix la filosofia de la no-violència: “la pau, la llibertat i la felicitat aquest és l'objectiu. (...) El mitjà més segur i més simple, és que tothom treballi pel seu

²⁰¹⁵ LANZA DEL VASTO, G. (1957). *Vinoba o la nueva peregrinación*. Buenos Aires: Sur. Pàg. 158.

²⁰¹⁶ *Ibidem*, pàg. 236.

²⁰¹⁷ *Ibidem*, pàg. 234.

²⁰¹⁸ *Ibidem*, pàg. 36.

²⁰¹⁹ *Ibidem*, pàg. 28.

propi bé i pel bé comú”²⁰²⁰. Convé aclarir, que l’autor es refereix a “tothom” sempre que les condicions físiques, intel·lectuals i psicològiques li permetin. Si és així, no hauria d’haver ningú que visqués a costa dels altres, ni cap negoci que permetés això. A més, el sistema econòmic hauria de ser contemplat des de la perspectiva del bé comú, que és la principal finalitat que proposa Vinoba, afavorint la consecució de pau, llibertat i felicitat; totes elles, com ja sabem, relacionades.

Vinoba, juntament amb Lanza del Vasto, va ser un dels pocs deixebles de Gandhi que no es dedicaren només a la retòrica, és a dir, que posaren també en marxa activitats o propostes per a convertir els ideals en realitat. Gandhi va entendre molt aviat que *baaba*, havia vingut a aquest món “no per rebre sinó per donar”²⁰²¹. Per això, Vinoba assegurava la seva condició activa afirmant que la no-violència “és un rebuig actiu de la violència, no una acceptació passiva del mal. La mandra, la indiferència i la neutralitat no tenen cabuda. (...) La no-violència es manifesta a través del compromís”²⁰²². No és suficient amb dir que “no m’agrada la violència” o que “rebuig la violència”, si la teva actitud està deixant que aquesta es propagui per tot arreu, si permetes que aquells que sotmeten a altres ho continuïn fent, si critiques la injustícia però optes per la conducta més còmode. El compromís del que ens parla l’autor, és la coherència de la que ens parlarà també Lanza de Vasto; si el teu cor et diu que alguna cosa és injusta o que fomenta la violència, hauries d’actuar en conseqüència, ja que “el camp de batalla de la no-violència, és el cor de l’home”²⁰²³. Així Vinoba creia en les possibilitats del ser humà, pensava que si deixava aflorar la seva essència i dedicava un temps a l’autoconeixement, guanyaria la veritat; deia que la no-violència “és un acte de confiança en l’home (...) és un testimoni de la veritat”²⁰²⁴. I recordem que segons Gandhi, veritat i Déu, son una mateixa cosa, i Déu, és amor. Aquesta serà la manera legítima d’arribar a la veritat, i poc a poc, aquesta “lluita no-violenta, farà caure els vels de la ceguesa, de l’odi i la còlera, dels prejudicis i el menyspreu, de la

²⁰²⁰ Ibidem, pàg. 45.

²⁰²¹ Ibidem, pàg. 50.

²⁰²² Ibidem, pàg. 61.

²⁰²³ LANZA DEL VASTO, G. (1981b). *La aventura de la no-violencia*. Salamanca: Sígueme. Pàg. 43.

²⁰²⁴ LANZA DEL VASTO, G. (1957). *Vinoba o la nueva peregrinación*. Buenos Aires: Sur. Pàg. 62.

desconfiança i de la por, de l'orgull i la tossuderia, del càlcul mesquí i els interessos estrets²⁰²⁵. I tornam així a la importància de treballar les actituds a l'escola, ja que el infants necessitaran, primerament un model a seguir (que l'haurien de trobar a la societat i també a la mateixa escola) i a més, un aprenentatge d'aquests valors, en comú amb els seus iguals.

Al igual que Gandhi i que Lanza del Vasto, Vinoba també posava en marxa la no-cooperació i la desobediència civil, quan calia, com a estratègia de la lluita no violenta, i recordem que aquesta lluita, com deia Lanza, “no deixa vençuts ni derrota. El que cedeix davant la veritat, en lloc d'acarnissar-se en fer valer el dret del més fort, lluny de rebaixar-se, es destaca i eleva²⁰²⁶. Va perfilar les tàctiques de la no-cooperació i la desobediència civil donant-li el nom de *hartal*: es tractava de la “suspensió total de la vida cívica com a protesta contra un abús del poder o una llei iniqua. La negativa d'obeir durant un temps tota llei que no sigui la Llei Moral. Es tracta d'una desobediència ordenada i sense violència²⁰²⁷, normalment acompanyada de dejuni. Però perquè això es doni, serà necessària la major participació civil possible: tancament d'escoles, evitar tot tipus de consumisme,... A més, inclou la desobediència a qualsevol llei considerada il·legítima, tal i com proposava Thoreau. En diverses ocasions, Vinoba va promoure algunes mobilitzacions d'aquest tipus.

En definitiva, per deixar palés de manera breu, qui va ser Vinoba, seria propi citar una conversa entre ell i Lanza del Vasto on el primer manifesta: “jo no he vingut a aquest món per dispensar a la gent de resoldre els seus problemes, he vingut per encendre el foc²⁰²⁸, i Lanza afegeix: “a tu et toca obrir els ulls i estendre la mà; cercar la llum i la calor²⁰²⁹. Vinoba voldrà obrir un camí, despertar al poble, fer-li veure que hi ha una altra sortida, però que han d'anar a cercar-la.

²⁰²⁵ Ibidem, pàg. 62.

²⁰²⁶ Ibidem, pàg. 97.

²⁰²⁷ Ibidem, pàg. 84.

²⁰²⁸ Ibidem, pàg. 246.

²⁰²⁹ Ibidem, pàg. 246.

2.8.2. Martin Luther King Jr.

Qui no ha sentit mai parlar del Reverend Martin Luther King Jr.? Quan ens referim a la defensa de la igualtat i a la lluita contra el racisme mitjançant la no-violència als EUA, aquest, és un dels primers noms que ens ve al cap. M.L., com l'anomenaven els seus familiars, va néixer l'any 1929 a Atlanta (Georgia)²⁰³⁰. Martin L. K. escollí la ciutat de Birmingham²⁰³¹ com a escenari de la lluita no-violenta contra la segregació racial existent al país, i aquí començaren una sèrie de innumerables manifestacions en defensa de la igualtat. Es tractava de mobilitzacions pacífiques en les que, “davant la violència que sofrien per part de les forces de l'ordre, els negres no tenien als seus llavis més que cançons que parlaven de la germanor i de llibertat”²⁰³². Després de dues setmanes de fotografies que feien que els nord-americans sentissin vergonya del seu país i que la resta del món, criticqués ferventment l'abús sobre els manifestants; bombers i policies es negaren a acatar ordres del cap Connor i deixaren de posar barreres a les manifestacions. S'havia donat una passa, però en quedaven moltes. Era una convidada activa a la reconciliació, i ha quedat clar, que “en una acció no violenta, l'adversari no és quelcom davant qui s'hagi d'acotar el cap, sinó un creador de justícia i llibertat al que s'ha de suscitar”²⁰³³. Mitjançant la no-violència, es fa veure a l'altre la veritat, com deia també Lanza del Vasto. Aquest mateix any, Luther King pronuncià el discurs del qual tots recordam la famosa frase: “jo tenc un

²⁰³⁰ Fill del Reverend Martin Luther King, va rebre el mateix nom que aquest. Als 17 anys va ser ordenat reverend de l'església protestant baptista, un corrent cristià evangèlic que posa èmfasi en la Salvació a través de la fe i el compromís. Va morir assassinat el 4 d'abril de 1968 a Memphis (Tennessee, USA)

²⁰³¹ Ciutat situada a l'estat d'Alabama (USA). Es tractava d'una ciutat, on fins a mitjans de la dècada dels anys 60 (dècada en la que començaren les mobilitzacions antiracistes), la segregació estava altament desenvolupada; els blancs tenien els seus barris, les seves escoles, els seus hospitals, les seves esglésies,... completament a part dels negres.

²⁰³² VAILLANT, F. (1993). *La no violència en el evangelió*. Cantabria: Sal Terrae. Pàg 90.

²⁰³³ *Ibidem*, pàg. 92.

somni”²⁰³⁴, on parlarà sobre el seu desig de que la gent de pell blanca i de pell negra puguin conviure harmoniosament i com a iguals. Un discurs ple de referències a la no-violència, com per exemple: “no cerquem satisfer la nostra set de llibertat bevent de la copa de l’amargura i l’odi (...) Molts dels nostres germans blancs, han arribat a comprendre que el seu destí està unit al nostre i la seva llibertat està inextricablement unida a la nostra”. Mai va cercar un enfrontament entre negres i blancs, sinó tot el contrari, al igual que Gandhi quan parlava de les diferents religions, volia la unitat, la comprensió, la tolerància, el respecte, i això era possible si tothom comprenia que tots pertanyem al mateix sistema natural, i que el que afecta a un, afecta a l’altre. Era necessari, per tant, que la població no es quedés de mans aplegades davant la injustícia, Martin L. K. demanava acció: “entre nosaltres existeixen individus que són febles d’esperit i creuen que la única forma de tractar amb l’opressió és adaptant-se a ella. Accepten la segregació i es resignen. Prefereixen seguir oprimits (...) l’aquiescència dels dèbils d’esperit és covardia (...) Més encara: hem de comprendre que acceptar passivament un sistema injust és cooperar amb aquest mateix sistema i, per tant, que ens convertim en partícips de la seva maldat”²⁰³⁵. Al igual que Gandhi i Lanza del Vasto, critica a covardia; la lluita no-violenta implica valentia i coratge, ja que implica conflicte, evidentment sense utilitzar la violència, però conflicte a la fi. Com afirmava Vinoba, M.L. també pensa que la passivitat es tradueix en complicitat; i està clar que l’acció continuada i insistent no és gens fàcil, com saben molt bé molts dels autors citats, inclòs Luther King, de vegades s’han de patir cops, multes i penes de presó. M.L., durant les manifestacions del ’63, fou empresonat, i des d’allà escriví una carta que serà recordada, entre altres coses, per defensar la desobediència civil, amb els mateixos arguments que Thoreau, Gandhi o Lanza del Vasto: “esperar ha significat quasi sempre *mai*, (...), així que (...) cadascú té la responsabilitat moral de desobeir les lleis injustes”²⁰³⁶. Però aquesta no és la única vegada que l’autor ens parla d’aquest concepte, fins i tot, farà referència directa alabant a l’autor del terme: “vaig llegir l’assaig de Thoreau sobre la

²⁰³⁴ “I have a dream”. Discurs que pronuncià el 28 d’agost de 1963 a Washington a la “marxa pels drets civils”.

²⁰³⁵ LUTHER KING, M. (1965). *La fuerza de amar*. Barcelona: Aymá. Pàg. 14.

²⁰³⁶ Fragment de la carta escrita per M.L. King, des de la presó de Birmingham el 16 d’abril de 1963.

desobediència civil per primera vegada durant els meus primers anys a la facultat²⁰³⁷. Fascinat per la idea de refusar cooperar amb un sistema injust, em va commoure profundament. Vaig quedar convençut que la no-cooperació amb el mal és una obligació moral en la mateixa mesura que ho és la cooperació amb el bé²⁰³⁸. Influenciat també per Gandhi, defensarà la desobediència civil argumentant que “cooperar passivament amb un sistema injust, converteix a l’oprimit en un ser malvat com l’opressor. La conducta més profitosa és mantenir-nos fermes amb determinació i valentia, avançar sense violència entre obstacles i inconvenients, acceptar els desenganys i aferrar-nos a l’esperança²⁰³⁹. No rendir-se! És imprescindible la perseverança, si no, la lluita no servirà de res. En la nostra realitat, observem que la comoditat que ofereix la passivitat, moltes vegades, enfonsa els ideals i amb això, la possibilitat d’assolir justícia vertadera: “quan ens resistim a sofrir per allò que és just i ens decidim a seguir la senda de la comoditat i no la de la convicció, sentim que Jesús ens diu: *benaurats els que pateixen la persecució per la justícia, perquè seu és el regne dels cels*”²⁰⁴⁰. De la mateixa manera que ho fa Lanza del Vasto, King cita versicles bíblics per recolzar els ideals de la no-violència; en aquest cas, Crist es refereix als que són perseguits per “la justícia” per creure en qüestions que no es troben a les lleis, encara que siguin moralment correctes, com per exemple les creences cristianes o la igualtat entre races, ambdues fonamentades en l’amor. Per tant, M.L. ens diria que no ens conformem amb el que ens diuen si pensam que no es fa justícia o que la societat i les lleis segueixen essent injustes: “l’ètica de l’amor de Jesús és un llum radiant que descobreix el més lleig del nostre estancat conformisme. (...) Els pioners de la llibertat humana, acadèmica, científica i religiosa han estat sempre inconformistes! En qualsevol causa relacionada amb el progrés de la humanitat, dipositeu la vostra fe en el inconformisme!”²⁰⁴¹. En definitiva, l’amor és molt més important que complir rígidament el que dicta una llei, per aquesta

²⁰³⁷ Va estudiar sociologia a Georgia i teologia a Pensilvània.

²⁰³⁸ CASADO DA ROCHA, A. (2004). *Thoreau. Biografia essencial*. Madrid: Acuarela. Pàg. 142.

²⁰³⁹ LUTHER KING, M. (1965). *La fuerza de amar*. Barcelona: Aymá. Pàg. 95.

²⁰⁴⁰ *Ibidem*, pàg. 18.

²⁰⁴¹ *Ibidem*, pàg. 19 i 21.

raó, King cita en diverses ocasions la paràbola del bon samarità²⁰⁴², afirmant que aquest, “era altruista fins al més profund del seu cor”²⁰⁴³ i que, en definitiva, “un home no es valora pel lloc que ocupa en els moments de seguretat i comoditat, sinó pel que ocupa en èpoques de prova i adversitat”²⁰⁴⁴.

La no-violència serà el mètode de lluita d'aquest autor, l'únic possible, perquè és l'únic que es basa en l'amor. Per això, i com ens recordarà Lanza del Vasto, hem de tenir molt present la màxima cristiana de tornar el bé pel mal, perquè si no és així i seguim la *lleï del talió*, com va dir el Mahatma, “ull per ull el món quedarà cec”. La utilització de la violència contra la violència és contraproductiu, M.L. ho explica dient que “utilitzant la violència podeu matar al mentider, però no la mentida, (...) podeu assassinar al rancorós, però no podeu matar l'odi. De fet, la violència fa créixer l'odi, afegint una foscor encara més profunda que una nit sense estels. L'obscuritat no pot apagar l'obscuritat: només ho pot fer la llum. L'odi no pot amagar l'odi, només l'amor ho pot fer”²⁰⁴⁵, ja que “l'amor és el poder més durador del món (...) És l'instrument més potent disponible en la recerca de la humanitat per la pau”²⁰⁴⁶.

La no-violència implica, com diu Jesucrist, estimar els nostres enemics, i el perquè d'aquesta premissa, ho explica King, amb el que anteriorment hem especificat i afegint que “l'odi fereix l'ànima i deforma la personalitat (...) que també és nefast per la persona que odia (...) L'amor és la única forma de transformar a l'enemic en amic, (...) per la seva naturalesa, l'amor crea i construeix”²⁰⁴⁷. L'amor és constructiu, però l'odi només és destructiu així doncs,

²⁰⁴² La paràbola ens explica que l'amor noté a veure amb cap tipus de formalisme, sinó amb el que té cadascú al seu cor: “Baixava un home de Jerusalem a Jericó i va caure en mans de saltejadors, que, després de despulgar-li i copejar-li, partiren deixant-lo mig mort. Casualment baixava per aquell camí un sacerdot, i quan el va veure el va esquivar. D'igual manera, un levita que passava per allà, el va esquivar. Però un samarità que anava de camí, es posà al seu costat, i quan el va veure va tenir compassió; i apropant-se, va embenar les seves ferides (...) i montant-lo sobre el seu cavall, el va dur a una posada i va tenir cura d'ell. Al següent dia, treient dos denaris, els hi donà al posader i li digué: té cura d'ell i, si gastes alguna cosa més, t'ho pagaré quan torni”: Extret de la BIBLIA de Jerusalén (1984). Bilbao: Pastoral. Traducció de Desclée de Brouwer, pàg. 1476 (Lluc: 10, 28-35)

²⁰⁴³ LUTHER KING, M. (1965). *La fuerza de amar*. Barcelona: Aymá. Pàg. 26.

²⁰⁴⁴ *Ibidem*, pàg. 29.

²⁰⁴⁵ LUTHER KING, M. (1967). *Where do we go from here: Chaos or Community*. New York: Harper and Row. Pàg. 62.

²⁰⁴⁶ Fragment extret del Sermó “Loving yours enemies”, pronunciat per M. L. King Jr. a la l'església baptista de la *Dexter Avenue* (Alabama) el 17 de novembre de 1957.

²⁰⁴⁷ LUTHER KING, M. (1965). *La fuerza de amar*. Barcelona: Aymá. Pàg. 46.

per construir un món pacífic, no ho podem fer a través de la destrucció, la millor manera de fer-ho serà a través de la lluita no-violenta. En base a això, M.L. va llegir l'obra de M. Gandhi i fascinat pel moviment del *satyagraha*, manifestà: “per primera vegada em vaig adonar que la doctrina cristiana de l'amor, actuant a través del mètode gandhià de la no-violència, és una de les armes més potents de les que disposa el poble oprimat en la lluita per la llibertat (...) La no-violència és va convertir en un compromís d'un estil de vida (...) El mètode violent commou els cors i les ànimes dels que es consagren a ell. Els hi dóna un nou respecte a sí mateixos. Recorre a reserves de força i valor que ni ells mateixos pensaven posseir. Finalment, emociona de tal manera la consciència de l'adversari, que la reconciliació es converteix en una realitat”²⁰⁴⁸. I aquest és el fi de l'estratègia: commoure, fer que l'adversari senti que està abusant perquè la seva consciència freni la conducta injusta que duia a terme. Moltes vegades la vergonya cap a les pròpies conductes serà el punt d'inflexió perquè es doni el canvi d'actitud. I com deia Vinoba, el adonar-se que la pròpia riquesa és innecessària i que té repercussions sobre els altres, es converteix en un moment de vergonya. En aquest sentit, King també es pronuncià citant a Jesucrist i reflexionant sobre aquestes ensenyances: “El ric era un neci perquè permetia que els objectius pels que vivia es confonguessin amb els mitjans gràcies als quals vivia (...) No s'adonava que la riquesa privada sempre és el resultat de la riquesa comú (...) quan un individu o una nació passa per aquesta interdependència, el resultat es tradueix en una tràgica neciesa”²⁰⁴⁹. Tornam així a la idea de globalitat amb el terme “interdependència”. El fet de no tenir en compte que els meus actes repercuteixen a un nivell més general, farà que cada vegada més, la injustícia social s'agreugi. Es tracta de que cada un no aporti el gra d'arena per sobre el forat, perquè d'aquesta manera, aquell que està dins el mencionat forat, no podrà sortir mai. Precisament per aquesta raó, Martin L. King, critica el sistema capitalista: “hem d'admetre amb tota sinceritat que el capitalisme ha obert amb freqüència un abisme entre la riquesa supèrflua i la més objecta pobresa; ha creat condicions que han permès desposseir del més elemental a la majoria per donar luxes a uns quants, i ha animat als homes d'esperit estret a convertir-se en sers freds i sense

²⁰⁴⁸ *Ibidem*, pàg. 155-156.

²⁰⁴⁹ *Ibidem*, pàg. 61.

consciència (...) L'ambició egoista que obliga als homes a preocupar-se més per guanyar-se la vida, que per fer-se una vida"²⁰⁵⁰. Aquesta bretxa que cada vegada es fa més gran entre rics i pobres, ens explica King, que no es pot solucionar mitjançant el comunisme que es duia a terme en aquells anys a altres països, ja que també utilitzava la violència. M.L. critica de Marx el mateix que criticava Gandhi i Lanza del Vasto, aquella idea de que "el mitjà justifica el fi". Evidentment, no ens servirà qualsevol mitjà, ja que la no-violència només es pot aconseguir a través de la no-violència, com hem explicat anteriorment. Per saber si un mitjà és legítim, caldrà recórrer a la moral, però primerament qualsevol individu ha de cercar al seu interior, a d'aturar-se a reflexionar sobre les seves actituds i conductes, com ens proposaven les religions orientals. King escriu: "entre vosaltres hi ha molts que pensen que la moralitat consisteix a l'assentament de tot el grup! (...) El que és costum és acceptat com a just (...) Hauríeu d'estar disposats a desafiar les costums injustes i boicotejar el *statu quo*"²⁰⁵¹. No perquè tothom ho faci està ben fet, ni tan sols perquè ho digui una llei. Per exemple, si una multinacional explota als treballadors i no respecte els drets dels productors, encara que la major part de la població compri el que ens venen, significa que jo hauria de comprar també? Significa que ho hauria d'acceptar? Que no hauria de platejar-me comprar a un altre lloc on es respectin els drets dels treballadors? Ben segur que Martin L. King ens dirigiria cap al boicot (la no-cooperació amb aquesta multinacional); ens recomanaria atendre a la moralitat. A més, la manipulació a través dels mitjans de masses està a l'ordre del dia; Hitler deia al seu llibre "Mein Kampf"²⁰⁵² que "mitjançant hàbils mentides, repetides fins a la sacietat és possible fer creure a la gent que el cel és l'infern (...) i l'infern el cel (...) Quan més gran és la mentida, més la creuen"²⁰⁵³. Per tant, no serà una tasca fàcil això de lluitar "per una causa justa", ja que haurem de lluitar també contra l'egoisme, la por, la comoditat i la ignorància. El desconeixement serà un dels enemics de la lluita no-violenta, no bastarà amb voler donar amor, sinó que haurem de cultivar també el coneixement: "un dia aprendrem que el cor mai estarà en ordre mentre el cap

²⁰⁵⁰ Ibídem, pàg. 112.

²⁰⁵¹ Ibídem, pàg. 145.

²⁰⁵² Es tradueix al català com a *La meua lluita*. Llibre escrit per Adolf Hitler on explica qüestions relatives a la ideologia política nazi conjuntament amb notes biogràfiques.

²⁰⁵³ LUTHER KING, M. (1965). *La fuerza de amar*. Barcelona: Aymá. Pàg. 11.

estigui en desordre (...) Només mitjançant la unió del cap i el cor (de la intel·ligència i la bondat) l'home pot arribar a la plenitud de la seva vertadera naturalesa²⁰⁵⁴. Si abans hem mencionat la necessitat de l'autoconeixement, ara parlem també del coneixement d'allò que ens envolta, per poder arribar a la veritat de la nostra relació amb el que és aliè a nosaltres. Condorcet²⁰⁵⁵ deia que “només per la raó, el món estarà net de delictes, pobresa i guerra”²⁰⁵⁶. És clar que es refereix a la raó des del punt de vista de l'amor. Llavors, a l'escola, s'hauria de fomentar el desenvolupament del pensament crític i la reflexió, i alimentant-se també del treball de les actituds. I quina és la conseqüència de que això no es doni; King planteja la resposta a través de la següent afirmació: “tot i el desenvolupament del nostre sistema educatiu i la major alçada de les nostres lleis legislatives, ni l'odi ni l'egoisme han desaparegut del món”²⁰⁵⁷. L'escola haurà de ser el lloc on es nins retroben la moral i reflexionen sobre l'entorn i les seves possibilitats.

Per concloure aquest apartat, és oportú que citem un fragment de l'obra de King, on ell mateix sintetitza les idees que hem vist a llarg d'aquest punt: “Hem de resar constantment per la pau, però també hem de treballar amb totes les nostres forces pel desarmament i la suspensió de les proves d'armes. Hem d'utilitzar la nostra intel·ligència rigorosament per planejar la pau (...) hem d'utilitzar les nostres intel·ligències per a desenvolupar un programa, organitzar-nos en acció de masses pacífiques i fer servir tots els recursos corporals i espirituals per posar fi a la injustícia racial. Hem de resar infatigablement per la justícia econòmica, però també hem de treballar amb diligència per dur a terme aquells plans socials que produeixin una millor distribució de la riquesa en el món”²⁰⁵⁸.

²⁰⁵⁴ Ibidem, pàg. 41.

²⁰⁵⁵ Nicolas de Condorcet, filòsof francès del segle XVIII.

²⁰⁵⁶ LUTHER KING, M. (1965). *La fuerza de amar*. Barcelona: Aymá. Pàg. 136.

²⁰⁵⁷ Ibidem, pàg. 136.

²⁰⁵⁸ Ibidem, pàg. 139.

3

**ELS NUCLIS PRINCIPALS DEL PENSAMENT
DE G.G. LANZA DEL VASTO**

Al present capítol ens submergirem en el pensament i ideologia de Lanza del Vasto, per després poder entendre la seva obra i els fets que produí tant ell, com els seus deixebles o seguidors. Cal tenir en compte, com es contempla al capítol primer, que aquest autor va tenir la oportunitat d'observar moltes situacions a contextos diferents, degut a la quantitat de països que visità i les nombroses vivències que va tenir. Llavors, és natural que la seva filosofia pugui aplicar-se a qualsevol banda del món, gairebé igual que el que pretenia el Mahatma Gandhi. Així doncs, començarem per la concepció que va amarrar tota la seva obra: la no-violència, per tal de seguir després amb els altres punts i temàtiques que determinaren i definiren el seu pensament.

3.1. La no-violència.

G. G. Lanza del Vasto escriví nombroses obres destinades a especificar quines eren les bases de la no-violència i les formes de vida que més s'adaptaven a ella. Com ja hem vist, no és gens fàcil explicar el significat d'un terme com aquest, que abasta un enorme camp de conceptes relacionats entre sí, i una manera de viure molt particular i que dista bastant de la que, podríem dir, està de moda, a la actualitat; per això "Lanza defensà i practicà incansablement un estil de vida oposat al model imperant. El nostre model

social és urbà, consumista, individualista i competitiu. I és perjudicial. Margina i expulsa a moltes persones, explota pobles o nacions i devora la natura”²⁰⁵⁹

Primerament, Lanza vol deixar clar que la no-violència “és dir *no* a la violència i a totes les seves formes (i les més comunes són la injustícia, l’abús i la mentida)”²⁰⁶⁰; recordem a més, tot allò que s’explica al capítol introductori sobre el significat de la violència, doncs bé, la no-violència no serà només no fer la guerra o no agredir a algú, sinó que implica moltes més coses. Hi ha diverses formes d’enfrontar-se a un conflicte, però la no-violència “exclou la neutralitat, la baralla, la fugida i la capitulació”²⁰⁶¹, és a dir, la rendició o la imploració de clemència. En primer lloc, la neutralitat vol dir “rentar-se les mans”, no implicar-se a un conflicte que ens afecta a nosaltres o al nostre país, com podria ser una injustícia social, ja que seria ignorar-la d’alguna manera; i això resulta, o de l’egoisme, o de la manca de reflexió, o bé de la covardia, tots “enemics” de la no-violència. La baralla significa la utilització de la violència directa: “tornar cop per cop fins que el més fort s’imposi a l’altre, és una cosa que ens situa al pla animal i res té a veure amb el dret ni la raó”²⁰⁶² i, evidentment, per situar-nos al perfil del ser racional que som, un dels requisits fonamentals de la no-violència serà la no utilització d’aquesta! Tant la fugida com la capitulació, són conseqüència de la covardia.

Així doncs, aquesta covardia serà una de les grans barreres que un no-violent haurà de passar. Com deia Gandhi, i citam a l’anterior capítol, el coratge és una condició necessària per a la no-violència, d’aquí la seva famosa frase: “tem i moriràs, creu i viuràs”²⁰⁶³. És per aquest motiu pel que Gandhi “cercava alliberar-se de la debilitat i la covardia”²⁰⁶⁴, per a poder dur a terme una vertadera lluita no-violenta, una vertadera *satyagraha*. En definitiva, “la covardia i la violència constitueixen la força de les nacions i els exercits. I la no-violència

²⁰⁵⁹ MORALES J. J. (2008). *Lanza del Vasto*. Salamanca: Sinergia, pàg. 143. Paraules de Mario González a l’epíleg.

²⁰⁶⁰ LANZA DEL VASTO, G. (1981). *La aventura de la No-Violencia*. Salamanca: Sígueme, pàg. 16.

²⁰⁶¹ *Ibidem*, pàg. 16.

²⁰⁶² LANZA DEL VASTO, G. (1981). *La aventura de la No-Violencia*. Salamanca: Sígueme, pàg.

108.

²⁰⁶³ MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. Salamanca: Atenas. *Simposio internacional sobre "Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi"* Organizado por la UNESCO (1969), pàg. 86.

²⁰⁶⁴ *Ibidem*, pàg. 118. Lanza del Vasto comenta idees de Gandhi.

consisteix en superar aquests dos pilars de la història en la humanitat”²⁰⁶⁵. Aquest dos pilars que han convertit la humanitat en una raça a la que li costa conviure en harmonia, que aguanta injustícies de manera directa o indirecta i a la que li manca, en molts de casos, un sentit moral. Llavors, Lanza del Vasto manifesta que “la virtut vol dir coratge”²⁰⁶⁶ i que “ser covard és equivocar-se sobre el dolor i la mort (...) és prendre el dolor com una desgràcia irreparable”²⁰⁶⁷; és a dir, saber que et poden maltractar, trepitjar, faltar el respecte, sotmetre,... i en lloc de enfrontar-te a ell, acceptar aquest mal.

Per tant, ens trobam que no tota resposta a la violència és activa, ni tan sols tota la violència, ja que, com ens recorden molt bé Llorenç Vidal i Eulogio Díaz del Corral al seu llibre *Ideario No-Violento*: “Lanza del Vasto, que al seu llibre *les quatre plagues* ha aprofundit meravellosament en l’anàlisi de la nostra societat, escriu: *quatre són les plagues que fuetegen a les ciutats humanes i als regnes des del començament dels temps: Misèria, Servitud, Guerra i Sedició. Passives les dues primeres i actives les altres dues*”²⁰⁶⁸. A més, Lanza afegeix que “les dues segones plagues, dimanen de les dues primeres i les agreugen”²⁰⁶⁹. És com un cercle viciós, quan hi ha misèria i servitud es produeixen guerres i sedició, i quan hi ha guerres i sedició, s’accentuen la misèria i la servitud. Encara que la servitud paregui una conducta que evitaria la violència, en realitat és tracta de tot el contrari, com diu Lanza del Vasto, la servitud “no és només una desgràcia, sinó que (...) és una desgràcia enllaçada al mal”²⁰⁷⁰, però, ens podríem demanar: per què “enllaçada al mal”? Doncs perquè impulsa la injustícia i d’aquesta manera, potencia la violència.

Així ho explica La Boétie, l’autor de *Discurs de la servitud voluntària*, citat a l’anterior capítol: “cap tirà, cap explotador, cap corrupte pot tenir èxit sense la complicitat d’aquells de qui abusa”²⁰⁷¹. Només ens hem d’adonar

²⁰⁶⁵ MORALES J. J. (2008). *Lanza del Vasto*. Salamanca: Sinergia, pàg. 13. En el pròleg, Carlos Díaz cita paraules de Gandhi.

²⁰⁶⁶ LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l’Abadia de Montserrat, pàg. 163.

²⁰⁶⁷ *Ibidem*, pàg. 163.

²⁰⁶⁸ VIDAL, LL; DÍAZ DEL CORRAL, E. (1981). *Ideario No-Violento*. (Reedició *on line* sobre la edició impresa de 1981, publicada pels “Cuadernos Literarios PONENT”, II etapa, n. 19, Mallorca, 1981). Capítol I.: <http://denip.webcindario.com/ideario.html>

²⁰⁶⁹ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 11.

²⁰⁷⁰ *Ibidem*, pàg. 199.

²⁰⁷¹ *Ibidem*, pàg 200. Lanza del Vasto cita a Étienne de La Boétie.

d'aquest fet. Una vegada que un es fa conscient d'això, com diu Lanza del Vasto: "aquesta és una veritat que allibera"²⁰⁷². Però quan el poble està cec davant aquesta veritat, no fa res per evitar-la i es resigna sense saber que es pot negar a acceptar-la. Lanza del Vasto diu que "són els mateixos pobles els que es deixen devorar, ja que deixant de servir, recobririen la llibertat"²⁰⁷³. Es refereix, és clar, a deixar de servir a qualsevol generador de violència i d'injustícia.

Però com hem vist abans, sí és cert que hi ha altres tipus de violència més actius o directes, com poden ser les guerres. De vegades els sers humans utilitzen les guerres i la insurrecció violenta per aconseguir eliminar injustícies socials, però aquesta forma violenta perjudica seriosament al propi ser. Hi ha diverses justificacions referides als atacs que observam a les nostres societats, aquestes són: "la defensa preventiva (...), la reacció a la provocació (...), la rebel·lia contra l'opressor (...), arrabassar un bé (...), defensar el nostre honor (...), distreure l'atenció dels escàndols del règim o del poder"²⁰⁷⁴. En molts de casos on es crea una situació bèl·lica, alguns diran que "la guerra era necessària", però "la causa de la guerra no és la necessitat, sinó l'abús"²⁰⁷⁵, ja que "quan un poble ric i "civilitzat" ataca a un poble pobre, ho fa sempre amb fins de lucre"²⁰⁷⁶.

L'avarícia, l'ànsia de poder i de riquesa solen estar ocults darrera d'excuses que els poderosos, ignorants, mentiders, egoistes o cobdiciosos posen per justificar la violència. Però a més, "la guerra és un mal radical que deshonra al ser humà, així com una autèntica derrota de la mateixa humanitat"²⁰⁷⁷. Una guerra mai no pot ser motiu de satisfacció per a ningú ja que és un camí d'abús, de sofriment i de dolor, que fa que les característiques positives que pot tenir un ser humà, s'amaguin o desapareguin; fa que la ira i l'odi s'apoderin d'un mateix, i d'aquesta manera, ningú no pot ser feliç. La guerra no du la pau, ja que "en la guerra no es vol la pau, sinó la victòria, cosa

²⁰⁷² *Ibidem*, pàg. 200.

²⁰⁷³ *Ibidem*, pàg. 198.

²⁰⁷⁴ LANZA DEL VASTO, G. (1981). *La aventura de la No-Violencia*. Salamanca: Sigueme, pàg. 110.

²⁰⁷⁵ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 47.

²⁰⁷⁶ *Ibidem*, pàg. 91.

²⁰⁷⁷ MORALES J. J. (2008). *Lanza del Vasto*. Salamanca: Sinergia, pàg. 16. Paraules de Carlos Díaz al pròleg.

que és molt distinta (...) I el que es procura conservar no és la pau, sinó el repòs, el benefici propi i la comoditat, és a dir, el contrari de la pau”²⁰⁷⁸, doncs sabem, que un món pacífic, es un món actiu.

Com podem veure, encara que haguem sentit la frase i l’excusa que els mitjans justifiquen el fi, “la no-violència és el contrari de la justificació dels mitjans dolents pel fi bo (...) si el fi és bo, els mitjans també ho han de ser”²⁰⁷⁹. Si no és així, ocorre el que comentàvem just abans. “Manca per tant, un mètode per defensar-se sense ofendre. Un mode nou, distint, humà, per a resoldre els conflictes entre els homes. Únicament Gandhi va ser qui podria donar una resposta i un mètode”²⁰⁸⁰. El Mahatma fou qui indicà el camí a Lanza del Vasto quan aquest es trobava perdut davant una societat tan violenta, tan poc cooperativa, tan ignorant davant el que estava passant al seu voltant. Així, el nostre autor va veure clar que la única forma possible i moralment vàlida, seria el *satyagraha*, la lluita no-violenta.

Lanza del Vasto explicarà què és la no-violència dient que és la “mobilització voluntària de les forces morals i espirituals d’un poble (...), és el redescobriments de les armes de pau”²⁰⁸¹ (...), una aplicació concreta de la força de la veritat”²⁰⁸², *veritat* de la que parlarem més endavant. Llavors, ens podem demanar: com s’ha de dur a terme?, com s’han d’utilitzar aquestes forces morals i aquestes *armes de pau*? Els seus fonaments seran els següents:

- a) “La crida a la consciència i el respecte al adversari”²⁰⁸³: El respecte emana de l’amor, i és una condició d’aquest²⁰⁸⁴, ja que “l’amor sense

²⁰⁷⁸ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 251.

²⁰⁷⁹ LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l’Abadia de Montserrat, pàg. 250.

²⁰⁸⁰ MORALES J. J. (2008). *Lanza del Vasto*. Salamanca: Sinergia, pàg. 26. Es citen paraules de Lanza del Vasto sobre Gandhi.

²⁰⁸¹ Es refereix a la carta de Sant Pau als Efesis, on diu: “Revestiu-vos de les armes de Déu (...) perquè la nostra lluita no és contra la carn i la sang, sinó contra els Principats, contra les Potestats, contra els Dominadors d’aquest món tenebrós, contra els Esperits del mal (...) Cenyida la vostra cintura amb la Veritat i revestits de la Justícia com a cuirassa,...”: Extret de: BIBLIA de Jerusalén (1984). Bilbao: Pastoral. Traducció de Desclée de Brouwer, pàg. 1777 (Ef.: 6, 11-14) Aquestes armes, són “armes de pau” que no s’utilitzen contra persones, sinó contra injustícies i fets o situacions immorals.

²⁰⁸² LANZA DEL VASTO, G. (1981). *La aventura de la No-Violencia*. Salamanca: Sígueme, pàg. 185.

²⁰⁸³ *Ibidem*, pàg. 185.

respecte no és més que impuresa”²⁰⁸⁵. Per tant, també serà una condició per dur a terme la lluita no-violenta, perquè, com ens recordarà nombroses vegades l'autor, Jesucrist considerava dins al manament principal, amar al proïsme com a un mateix. El respecte per a Lanza del Vasto significa *mirada*, “és la mirada del cor i de la intel·ligència (...) El respecte a una persona es demostra per les atencions i pels “miraments” que se li tenen. Mirar sobreentén protecció i conservació”²⁰⁸⁶. Estimar a l'enemic, no destruir-lo, que seria l'objectiu de la lluita violenta. Amor i intel·ligència; bàsiques totes dues per dur a terme la no-violència, ja que la consciència, també és intel·ligència, i “tal és la força de la no-violència: radica en forçar a reflexionar, en forçar a comprendre”²⁰⁸⁷.

- b) “Resistència al mal i a la injustícia. Negativa a odiar, ferir, amenaçar”²⁰⁸⁸: Davant qualsevol mal o injustícia, el no-violent ha d'actuar utilitzant el mitjà pacífic que tengui a l'abast, ja sigui la no-cooperació, la desobediència civil, les mobilitzacions,... i fins i tot, “oferint l'altra galta”, perquè aquell que exerceix violència, se n'adoni del que està fent i senti vergonya de l'abús que du a terme. I evidentment, negant-se a abusar de qualsevol altre.

L'odi és un sentiment que la persona no-violenta ha d'aprendre a controlar, hem de ser conscients que l'odi només du odi, i tal i com deia Gandhi i apuntàvem al capítol segon, “ull per ull el món quedarà cec”. Per aconseguir controlar aquest sentiment, hem de tenir en compte que “el vertader enemic, mai és l'home, sinó el mal (...) Si volem corregir el mal que està al nostre enemic, hem de començar per atacar el mal que està dins nosaltres”²⁰⁸⁹.

²⁰⁸⁴ Lanza del Vasto recorda que, a la civilització egípcia, s'afirmava: “tu, és el primer mot de l'amor”.

²⁰⁸⁵ LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàg. 88.

²⁰⁸⁶ *Ibidem*, pàg. 88.

²⁰⁸⁷ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 290.

²⁰⁸⁸ LANZA DEL VASTO, G. (1981). *La aventura de la No-Violencia*. Salamanca: Sígueme, pàg. 185.

²⁰⁸⁹ LANZA DEL VASTO, G. (1988). *El Arca tenía por vela una viña*. Salamanca: Sígueme, pàg. 178.

Així, Juan José Morales reproduïx al seu llibre una regla de l'acció no-violenta que Lanza del Vasto li va transmetre²⁰⁹⁰: “actua amb total llibertat però sense odi. Els soldats no són el vertader enemic, l'enemic és la nostra por, per això recorrem a la violència, perquè pensam que serem més forts i així imposarem el nostre punt de vista. Nosaltres no volem imposar-nos per la força, sinó a través de la *conversió*”²⁰⁹¹. De manera que aquells soldats, o aquells poderosos,... reflexionin i vegin la veritat, vegin la possibilitat més adequada per a tots. Aquesta és també la base de la “resolució de conflictes” que comentàvem al capítol introductori.

- c) “Desobediència oberta a les lleis injustes i l'acceptació des càstigs”²⁰⁹²: És a dir, tot el que engloba el concepte de *desobediència civil*, perquè normalment, com deia Lanza, “l'acció directa no-violenta (...) constitueix una violació deliberada de la llei”²⁰⁹³. Aquelles lleis que s'estavellen amb la moral, són les que hem de desobeir quan la causa sigui justa. “Quan una llei està en contradicció amb la raó, l'anomenam *lleï injusta*, i així, no té raó de llei, sinó més bé es converteix en un acte de violència”²⁰⁹⁴ ja que, com ja sabem, la injustícia és una forma de violència. I com aquesta llei és injusta, també es jutja injustament; el no-violent no posarà resistència als càstigs que aquells contra els que lluita l'imposin, ja sigui una multa, un cop, o la presó; serà conseqüent amb el que sap que pot passar i així, rebrà el càstig encara que sigui injust.
- d) “Servei del bé comú”²⁰⁹⁵: La lluita que es proposa, es farà sempre per aconseguir un bé comú i no un bé particular. Aquesta concepció la veiem a molts d'autors i religions que influeixen a Lanza del Vasto,

²⁰⁹⁰ L'autor Juan José Morales, va participar a una de les mobilitzacions no-violentes encapçalades per Lanza del Vasto durant “l'ocupació de Les Truels”, a Larzac (França), per les tropes militars. Aquest fet s'explicarà amb més deteniment a continuació, a la vegada que es vegi “l'obra” de Lanza del Vasto.

²⁰⁹¹ MORALES J. J. (2008). *Lanza del Vasto*. Salamanca: Sinergia, pàg. 56.

²⁰⁹² LANZA DEL VASTO, G. (1981). *La aventura de la No-Violencia*. Salamanca: Sígueme, pàg. 185.

²⁰⁹³ LANZA DEL VASTO, G. (1993). *La fuerza de los no-violentos*. Bilbao: Mensajero, pàg. 26.

²⁰⁹⁴ LANZA DEL VASTO, G. (1981). *La aventura de la No-Violencia*. Salamanca: Sígueme, pàg. 176.

²⁰⁹⁵ *Ibidem*, pàg. 185.

com podrien ser Ruskin, Rousseau, i també al cristianisme²⁰⁹⁶, però sobretot ho podem observar a Vinoba, ja que aquest serà un dels punts bàsics del seu pensament i de les seves accions. Per arribar a entendre de què tracta el *bé comú*, serà necessari que tornem al concepte de *consciència*, ja que aquesta, “és generadora a la vegada de claredat, de calor i de força. De claredat perquè indica clarament el fi (...); de calor perquè és exaltació de la vida i comunicació; de la força perquè aquesta prové de la unió, perquè la consciència crea la unitat interior sense la qual no hi ha unitat possible amb els altres (...) D'aquesta unificació de sí mateixa es passa amb tota naturalitat a la unió amb els altres, a una altra força alliberadora: la de l'amor”²⁰⁹⁷.

Aquest *amor*, del que també parlarem més endavant, està en l'essència de tot ser humà, però no s'ha de deixar mai de treballar i de desenvolupar. Quant més amor pot oferir als altres, més satisfet es sent l'home i més en té per donar. Allibera perquè et converteix en una persona amb moral i sense por, perquè et fa sentir complet i feliç, i com deia Thomas Merton²⁰⁹⁸: “no pot haver felicitat si l'home no té vida interior”²⁰⁹⁹, és a dir, consciència i reflexió sobre un mateix i els propis actes. Lanza de Vasto, analitzant l'evangeli²¹⁰⁰, arriba a la conclusió que “la creació de l'home inaugura en el món un nou regne: el de la consciència i del amor, que assumeixen i transmuten tota la resta”²¹⁰¹, Tant Gandhi com Vinoba, al igual que Lanza, es fan dir *servidors*. Servidors de pau, per tant servidors de bé. Cercaran aquest bé global, aquest bé que repercuteixi positivament en la humanitat i en la natura.

²⁰⁹⁶ L'autor Dennis Byler, ho clarifica al seu llibre de la següent manera: “Està bastant clar que Jesús tengué consciència de caràcter global de la pau bíblica quan es va disposar a proclamar l'evangeli: *Penediu-vos*, exhortà des del principi, *perquè el govern de Déu s'ha apropiat* (Mt. 3:2). Un govern que sens dubte, seria el de la més absoluta justícia social”: Fragment extret de: BYLER, D. (1993). *Jesús y la no violencia*. Terrassa (Barcelona): CLIE, pàg. 15-16.

²⁰⁹⁷ LANZA DEL VASTO, G. (1993). *La fuerza de los no-violentos*. Bilbao: Mensajero, pàg. 34-35.

²⁰⁹⁸ Monjo trapenc nascut a França a l'any 1915. Va escriure en nombroses ocasions en defensa de la no-violència i en contra del racisme.

²⁰⁹⁹ RODENAS, E. (2010). *Thomas Merton (el hombre y su vida interior)*. Madrid: Narcéa, pàg. 155.

²¹⁰⁰ Segons Lanza del Vasto, “l'evangeli és la carta de la no-violència occidental”: Extret de: LANZA DEL VASTO, G. (1981). *La aventura de la No-Violencia*. Salamanca: Sígueme, pàg. 199.

²¹⁰¹ LANZA DEL VASTO, G. (1982). *La subida de las almas vivas*. Buenos Aires: Kier. pàg. 140.

e) A més, assumeix un “combat que exigeix valor, perseverança i esperit inventiu”²¹⁰². Abans ja hem parlat del que significa la covardia²¹⁰³ per aquest autor, i aquesta, és completament contrària al valor; i si “el valor és la substància del bé”²¹⁰⁴, llavors la covardia obligatòriament estarà lligada al mal.

Recordem que Gandhi ja feia del coratge una condició necessària per a aquesta lluita, i Lanza recalca que “la no-violència té dos contraris que són contraris també entre ells: la por i la còlera”²¹⁰⁵: la primera fuig²¹⁰⁶ de la lluita o del conflicte, i per tant perd la dignitat i la possibilitat de que es faci justícia, i la segona utilitza la violència.

D'altra banda, la perseverança és fonamental dins les estratègies del *satyagraha*, ja que probablement, cap mètode d'enfrontament a la violència serà efectiu tot d'una, sinó que s'haurà de seguir insistint com veurem a les accions no-violentes que dugué a terme el nostre autor, i com hem vist, als fets que envolten la lluita del Mahatma. I finament la inventiva és bàsica a l'hora de resoldre conflictes.

Les solucions assertives impliquen que la intel·ligència desenvolupi la pròpia creativitat. La intel·ligència pot fer servir la imaginació com a eina, per a “calmar, atreure, aclarir, conduir i unir als homes”²¹⁰⁷. És una altra de les potències alliberadores, a més de la força i l'amor, i evidentment, totes tres hauran d'adonar-se a la lluita no-violenta, ja que no es poden desenvolupar per separat. En primer lloc perquè l'amor és la base de la no-violència; en segon lloc

²¹⁰² LANZA DEL VASTO, G. (1981). *La aventura de la No-Violencia*. Salamanca: Sígueme, pàg. 185.

²¹⁰³ Pierre Souyris, l'autor del prefaci del llibre “*La fuerza de los no-violentos*”, cita una frase de Lanza del Vasto on diu que “la no-violència és un esforç per sortir de dos estats naturals violència i covardia”, enemics principals del pacifisme actiu. (Fragment extret de: LANZA DEL VASTO, G. (1993). *La fuerza de los no-violentos*. Bilbao: Mensajero, pàg. 9.)

²¹⁰⁴ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 101.

²¹⁰⁵ LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàg. 122.

²¹⁰⁶ “la fugida (...) no és pas refusar la violència, sinó cedir-hi (...) Aixecar els braços i demanar pietat (...) no és pas refusar la violència, és retre-li homenatge”: Extret de: LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Pelegrinatge als orígens*. Barcelona: Miquel Arimany S. A., pàg. 155.

²¹⁰⁷ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 163.

perquè “tot el poder de l’home està a la intel·ligència”²¹⁰⁸; i en darrer lloc, perquè només “la intel·ligència té la força per governar la força”²¹⁰⁹, i perquè aquesta darrera no s’executi violentament o injustament.

El poder alliberador “comença a ser-ho quan la intel·ligència s’aplica al coneixement d’un mateix, quan la intel·ligència es fa consciència, és a dir, ciència sobre un mateix i (...) el coneixement d’un mateix, implica el de la direcció que du la nostra vida”²¹¹⁰. Tot això es tradueix en la capacitat de autocontrolar-nos i a més, de ser capaços de cercar l’estratègia adequada per enfrontar-nos a un fet violent o injust seguint les regles del satyagraha, és a dir, sense fer servir la violència.

A part dels fonaments comentats, haurem de tenir en compte quina serà l’actitud principal del no-violent, i es basaran pràcticament en el rebuig de tres fórmules que tothom utilitza per a intentar justificar la violència. Com a resposta, el no-violent contestarà de les següents maneres:

1. “No, no és corregeix ni es deté el mal oposant-li un mal igual, perquè així es duplica el mal i entra un mateix en la cadena del mal”²¹¹¹. Per això s’ha de trobar una altra manera de resoldre els conflictes “que no sigui tornar odi per odi ni mal per mal, amb el pretext d’aturar el mal quan el que fa, és multiplicar-lo”²¹¹². L’odi només genera odi i el mal genera més mal, així ho explica aquest autor fent referència a la Bíblia: “estam davant una veritat evident i evangèlica: que qui empunya una espasa, pereix per l’espasa (...) qui sotmet a esclavitud és sotmès a esclavitud”²¹¹³.

És clar que això, seria una explicació en sentit figurat on l’autor ens vol dir que la utilització de la violència i la injustícia, fan a l’home receptor d’aquesta mateixa; per una banda perquè vivim

²¹⁰⁸ LANZA DEL VASTO, G. (1993). *La fuerza de los no-violentos*. Bilbao: Mensajero, pàg. 30.

²¹⁰⁹ *Ibidem*, pàg. 30.

²¹¹⁰ *Ibidem*, pàg. 32.

²¹¹¹ LANZA DEL VASTO, G. (1981). *La aventura de la No-Violencia*. Salamanca: Sígueme, pàg. 64.

²¹¹² LANZA DEL VASTO, G. (1993). *La fuerza de los no-violentos*. Bilbao: Mensajero, pàg. 57.

²¹¹³ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 238.

a un sistema global en el que tot està interconnectat, i per altra banda, perquè el mal que nosaltres fem es converteix en odi i mal, que rebem o en som destí de retorn; així doncs, Lanza proposa “convertir la còlera en amor”²¹¹⁴ plantejant com a camí les paraules de Buda: “No es deté un mal amb un mal, sinó amb un bé. Tal és la llei antiga”²¹¹⁵ i orant a Déu com ho feia Sant Francesc²¹¹⁶: “Senyor, fes de mi un instrument de la teva pau. Fes que allà on està l’odi posi l’amor”²¹¹⁷. I què aconseguim amb això? “fer que l’enemic s’alliberi de la seva enemistat”²¹¹⁸ i del propi mal; d’altra manera, si fugim, el violent seguirà exercint el mal, i si aplicam violència també ho farà, i probablement de manera multiplicada, sentint que té una excusa que justifica la seva execució.

2. “No, el fi no justifica els mitjans. Els mitjans dolents fan malbé les millors causes. Si el fi és just els mitjans ho han de ser també”²¹¹⁹. Com ja citàvem al capítol anterior, Gandhi deia: “la pau és el camí”, és dir, no és només el fi, també és la única manera que veritablement du al fi. Com podem defensar la pau fent servir la guerra o la violència? És totalment incoherent. Qualsevol causa justa per a la qual s’utilitzi la violència, deixa automàticament de ser justa, ja que la violència es contrària al concepte real de justícia (que no es correspon amb el sentit que li donen els Estats²¹²⁰). Jo Pyronnet²¹²¹, seguint les ensenyances de Gandhi i

²¹¹⁴LANZA DEL VASTO, G. (1993). *La fuerza de los no-violentos*. Bilbao: Mensajero, pàg. 112.

²¹¹⁵LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 299.

²¹¹⁶ Sant Francesc d’Assís, nascut aproximadament a l’any 1181 a Assís (Itàlia), fundador de l’ordre Franciscana i de les Germanes Clarisses. El seu estil de vida era coherent amb l’evangeli: defensor i artífex de pau, amb una forma de vida fonamentada en la pobresa i al servei dels altres.

²¹¹⁷LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 300.

²¹¹⁸ *Ibidem*, pàg. 305.

²¹¹⁹LANZA DEL VASTO, G. (1981). *La aventura de la No-Violencia*. Salamanca: Sígueme, pàg. 64.

²¹²⁰ Lanza del Vasto ens mostrava aquesta diferència a través de les següents paraules: “Partim de la justícia, fonament de la pau, i arribam a la justícia, causa de tots els conflictes. Hi ha dues justícies? Sí, la vertadera i la falsa”: extret de: LANZA DEL VASTO, G. (1981). *La aventura de la No-Violencia*. Salamanca: Sígueme, pàg. 64.

²¹²¹ Joseph Pyronnet (1927-2010), filòsof francès del que parlarem més endavant, dedicat a l’acció no-violenta i company de Lanza del Vasto.

de Lanza del Vasto, declarava que “pel no-violent, és essencial que fins i mitjans siguin de la mateixa naturalesa”²¹²², i si no fos així, no podríem xerrar de pau o de no-violència, per molt que el que actués d’aquesta forma intentés justificar-la dient que l’objectiu és just, el propòsit haurà perdut la coherència i el sentit pel camí. Lanza afirmava que “la pau i la justícia són les mateixes per a tots els homes, però (...) no corresponen en part alguna amb la llei dels Estats”²¹²³.

A més, cal que recordem el que comentàvem a l’apartat anterior: no es deté un mal amb un altre mal. I en la defensa d’aquesta afirmació, l’autor manifestava que “amb l’atrocitat no es reprimeix l’atrocitat ni se li posa fi, el que es fa així és provocar-la i redoblar-la”²¹²⁴.

3. “No, el temor, la coacció i la força no establiran mai la justícia, com tampoc ens ensenyaran la veritat. No poden sinó falsejar les consciències. I és el redreçament de la consciència el que anomenam *justícia*”²¹²⁵. Per trobar la manera de combatre el mal, hem de cercar primer la veritat, per això serà tan important que les persones abandonin la seva ignorància i desenvolupin el seu pensament crític; en aquest sentit, l’educació tindrà molt a dir: en primer lloc, evitant l’adoctrinament i en segon lloc, fomentant que els nins desenvolupin el propi pensament, i que siguin capaços d’analitzar els fets que se’ls presenten. Aquest canvi en un mateix, no serà fàcil, i menys si tenim en compte que “l’actitud dominant en aquest món, és la ignorància (...) i aquesta és la conseqüència d’una inversió de l’intel·lecte vers la dominació del món exterior, coses i gent (...) La mateixa set de posseir les coses, té com a contrapartida la incapacitat de dominar-se a un mateix”²¹²⁶. Per tant, per a que la conversió es produeixi, serà

²¹²² LANZA DEL VASTO, G. (1981). *La aventura de la No-Violencia*. Salamanca: Sígueme, pàg. 164.

²¹²³ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 252.

²¹²⁴ LANZA DEL VASTO, G. (1981). *La aventura de la No-Violencia*. Salamanca: Sígueme, pàg. 72.

²¹²⁵ *Ibidem*, pàg. 65.

²¹²⁶ *Ibidem*, pàg. 75.

necessari que “l’home es separi de les coses per girar-se vers la seva pròpia substància”²¹²⁷. Com hem dit abans, la consciència requereix del coneixement de un mateix²¹²⁸, dels altres i d’allò que ens envolta.

Seria innocent pensar que Gandhi va ser el descobridor de la no-violència. Ja hem comentat a l’anterior capítol que, per exemple, el terme *ahimsa*, s’estableix des d’abans del naixement de Crist, i el mateix Gandhi comentava que “els antics *rishis*²¹²⁹, que la descobriren, foren els savis més grans”²¹³⁰. Però sí, és cert que Gandhi va difondre aquesta idea no només amb les seves paraules, sinó també amb els seus actes, i va demostrar la possibilitat i la força que tenia aquesta filosofia en front de la violència. Al contrari que molts, ell va visualitzar aquesta idea, i per aquest motiu perseverà en la posada en pràctica del *satyagraha*. En relació això, Gandhi sempre deia: “Creure que no pugui existir el que mai s’ha vist, equival a desacreditar la dignitat humana”²¹³¹.

Com ja hem dit en diverses ocasions, la no-violència és una manera de viure, en coherència amb una ideologia que defensa la justícia social i la igualtat seguint el camí de la pau i de l’amor. “Lanza del Vasto, va defensar la no-violència com a un mode de vida i com a un mitjà d’acció per la veritat, la justícia i la pau”²¹³². I com ja sabem, no és tan sols per assolir dits objectius, sinó que aquests, també formen part de la pròpia acció. Per tant, la persona que manifesti ser “no-violenta”, ha de referir-se als seus actes diaris, no només a un suport ideològic. Aquesta manera de pensar s’ha de dur a terme, i per aquest motiu, Lanza afirmava que “un està consagrat”²¹³³, dedicat a la no-violència”²¹³⁴. La dificultat radica precisament en la coherència entre el que es

²¹²⁷ *Ibidem*, pàg. 72.

²¹²⁸ Buda deia: “El sí mateix (*atma*) és el mestre i el llum de sí mateix”. Extret de: LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l’Abadia de Montserrat, pàg. 19.

²¹²⁹ Són els grans savis de l’antiguitat vèdica. Són també considerats com herois i patriarques, formant part d’un tipus particular de éssers.

²¹³⁰ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 277.

²¹³¹ *Ibidem*, pàg. 288.

²¹³² MORALES J. J. (2008). *Lanza del Vasto*. Salamanca: Sinergia, pàg. 141.

²¹³³ El terme “consagrat” es refereix a la dedicació curosa a una determinada finalitat, que en aquest cas, és la no-violència.

²¹³⁴ LANZA DEL VASTO, G. (1988). *El Arca tenía por vela una viña*. Salamanca: Sígueme, pàg. 79.

creu que s'ha de fer i el que realment es fa, en estimar vertaderament al proïsme, en analitzar el mal en sí mateix i no odiar a aquell que ho exerceix; Lanza estava completament convençut que “en els homes, la virtut més rara és sens dubte la *coherència*”²¹³⁵.

Tot això, evidentment, requereix un treball interior que es va desenvolupant poc a poc. L'autor reconeixia que “ningú és no-violent ni caritatiu de naixement i per naturalesa”²¹³⁶. S'arriba a ser-ho per conversió, mitjançant (...) la voluntat pròpia”²¹³⁷. Es tracta d'un acte de revolució interna, on cada un s'ha d'autoconèixer i ha de ser capaç d'autocontrolar-se. Com deia Lanza, la revolució gandhiana, “només és eficaç en transformar el món en la mesura en que el revolucionari es transforma a sí mateix, es purifica i esclareix en la lluita”²¹³⁸. Per tant, una altra de les qüestions que es posa de manifest, és la importància de tenir clar el motiu de la lluita, i de saber que aquest motiu, és el suficientment just i la causa noble.

Però després d'haver aclarit el significat del concepte de *no-violència*, ens adonam que aquest no té cap sentit si no va acompanyat dels actes, de l'acció. Així com ho deia Gandhi: “la no-violència és la més fina qualitat de l'ànima, però es desenvolupa per la pràctica”²¹³⁹. Sense aquesta pràctica, no hi ha coherència, no hi ha una lluita real. Llavors, com es du a terme aquesta lluita?. Primer de tot, serà necessari creure vertaderament en aquesta filosofia, plantejar-se que la pròpia vida ha de canviar, ha d'adequar-se a un model no-violent en tots els seus sentits i en els diferents àmbits de la quotidianitat. “L'acció no-violenta necessita d'ideals forts i també d'organització, entrenament i perseverança”²¹⁴⁰.

No ens convertim en no-violents en un dia! Cal planificar quines han de ser les pròpies actituds i conductes per poder ser coherent; cal trobar-nos en les situacions diàries i també inesperades per qüestionar el propi comportament i anar entrenant les pròpies respostes; i cal insistir en tot moment i durant tots els

²¹³⁵ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 141.

²¹³⁶ En aquest cas, Lanza del Vasto no coincideix amb Rousseau ni amb Sòcrates, encara que en altres aspectes, influenciaren notablement a l'autor.

²¹³⁷ LANZA DEL VASTO, G. (1988). *El Arca tenía por vela una viña*. Salamanca: Sígueme, pàg. 98.

²¹³⁸ *Ibidem*, pàg. 106.

²¹³⁹ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: (Sur, pàg. 326.

²¹⁴⁰ MORALES J. J. (2008). *Lanza del Vasto*. Salamanca: Sinergia, pàg. 148.

dies en allò que es creu més adient per assolir un tipus de vida acord amb la no-violència. En realitat, es tracta d'una "revolució total: la que comença per un mateix i no pels altres, la que no comença tirant per terra les institucions sinó canviant els cors"²¹⁴¹.

Les institucions funcionen de manera injusta perquè els homes encara s'han de plantejar una altra manera de funcionar, una manera on la violència no tengui lloc. Perquè no podem oblidar que "violència és tot allò que viola l'ordre de l'univers i l'equilibri humà (...) Són assassinats, ofenses, terror, sujecció, orgull, odi, (...) mentides, hipocresia, abús"²¹⁴²; així doncs, hem de canviar força coses del món actual perquè el sistema funcioni afavorint la pau real.

Lanza del Vasto, fent referència als "mansos"²¹⁴³ dels que parla l'evangeli, ho compara amb la persona no-violenta descrivint-la com aquella que "no es deixa dur ni forçar per fer qualsevol cosa. Qui obra amb esperit de saviesa, de bondat, de justícia, de moderació, de sobrietat i de prudència"²¹⁴⁴. I recordem que en la civilització grega, la prudència era la màxima virtut de la saviesa, per tant, podem observar la importància que dóna l'autor a la necessitat d'abandonar la ignorància. Però recordem que "obra"²¹⁴⁵, és a dir, que no es queda de mans aplegades. Quant al sentit d'aquella característica referida a la "justícia" en parlarem abastament més endavant.

Després de les intervencions de Gandhi i de les accions dutes a terme a partir dels seus criteris no violents, quedava clar que el *satyagraha* era una

²¹⁴¹ LANZA DEL VASTO, G. (1993). *La fuerza de los no-violentos*: Bilbao, Mensajero, pàg. 45.

²¹⁴² LANZA DEL VASTO, G. (1988). *El Arca tenía por vela una viña*. Salamanca: Sígueme, pàg. 179.

²¹⁴³ "Benaurats els mansos, perquè ells posseiran en herència la terra": extret de: BIBLIA de Jerusalén (1984) Bilbao, Pastoral. Traducció de Desclée de Brouwer, pàg. 1474 (Mt.: 5, 4). La interpretació del concepte "mans", s'ha de cercar en les explicacions dels estudiosos de la Bíblia i no en el sentit que es dóna actualment: "els mansos, no són dèbils, són persones sotmeses a la voluntat de Déu (...) Els mansos, els humils, aquells que no tenen res, heretaran la terra": extret de: CARBALLOSA, E. L. (2007). *Mateo: La Revelación de la realeza de Cristo*. Michigan (USA): Portavoz, pàg. 177.

²¹⁴⁴ LANZA DEL VASTO, G. (1993). *La fuerza de los no-violentos*. Bilbao: Mensajero, pàg. 103.

²¹⁴⁵ Com hem vist en nombroses ocasions, Lanza del Vasto estava molt influenciat pel cristianisme, però també és cert, que per ell, Déu era el mateix a totes les religions. Era bondat en sí mateix, i feia falta molt més que l'oració per considerar-se a un mateix practicant religiós: "El Déu en el que creu Lanza del Vasto, no pertany a ningú, a cap religió. No se'l pot honrar únicament amb paraules (...) L'acte o el compromís és la única oració que l'honra vertaderament. La no-violència és la única actitud que no contraduï i l'oració ni l'home": extret de: MORALES J. J. (2008). *Lanza del Vasto*. Salamanca: Sinergia, pàg. 72.

possibilitat real i no només utòpica. Des d'aquest punt de partida, Lanza afirma que “la no-violència és un fet històric (...) És urgent que descobrim com manejar aquesta força perquè sigui eficaç. La no-violència és una manera de procedir que resulta d'una manera de ser, li manca eficàcia quan li manca veritat”²¹⁴⁶. Gandhi demostra que es pot canviar la història sense haver de menester la violència, i això és en sí, un punt d'inflexió en la història de la humanitat. El Mahatma analitzava aquest fet dient: “Després de tot, la història escrita i filtrada que ens han transmet és la història de les nostres misèries, (...) una marea de sang, doncs bé, anem escriure una altra història”²¹⁴⁷.

Com hem dit abans, dependrà de les actituds, pensaments i conviccions personals, només així es podrà “procedir” d'una forma vertaderament no-violenta, però és clar, serà necessari que es dugui a terme aquests “procediments”. A més, no ens podem oblidar que *no-violència* i *veritat* com hem vist i veurem posteriorment, van inevitablement unides. El *satyagraha*, és la única via legítima per construir al món una convivència pacífica, però s'ha de saber utilitzar de manera prudent, amb intel·ligència, perquè realment sigui eficaç; sabent quines estratègies farem servir, quan, com i perquè. Primer de tot, s'ha saber que al contrari del que es fa quan s'utilitza la violència, “haurem d'anar a la causa i no a l'efecte ni al instrument”²¹⁴⁸. Què fan normalment els Estats quan un altre declara una guerra?²¹⁴⁹, doncs atacar a l'exèrcit i quasi sempre al poble. Aquesta és la seva forma de combatre la guerra, fer-la²¹⁵⁰.

²¹⁴⁶ PARENT, J. M. (copilador) (2007). *Antología de la No-Violencia*. Toluca (México): Universidad Autónoma del Estado de México, pàg. 59.

²¹⁴⁷ LANZA DEL VASTO, G. (1988). *El Arca tenía por vela una viña*. Salamanca: Sígueme, pàg. 10. Introducció de José Ramón Morán (1981).

²¹⁴⁸ LANZA DEL VASTO, G. (1988). *El Arca tenía por vela una viña*. Salamanca: Sígueme, pàg. 27

²¹⁴⁹ L'autor, al igual que tot pacifista, condemna les guerres, i en referència a elles, afirma que: “una de les activitats més importants de les nacions és crear distraccions prou fàcils i estúpides per ocupar els milions de desvagats (...) Hi ha a més els grans negocis (...) I entre els grans negocis hi ha un que s'anomena *guerra* i un altre *revolució*”: extret de: LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàg. 208.

²¹⁵⁰ Lanza del Vasto ens recorda als seus escrits una pregunta que es feia L. Tolstói quan es plantejava aquest tipus de defensa: “si tothom es defensa, d'on ve l'atac?” Extret de: LANZA DEL VASTO, G. (1981). *La aventura de la No-Violencia*. Salamanca: Sígueme, pàg. 109. L'excusa de construir un exèrcit, de comprar o fabricar armament i de mantenir un cos militar, és sempre la mateixa: defensar-se dels possibles atacs, llavors la reflexió de Tolstói ens du a pensar que si això fos cert, no hauria guerres i no es necessitaria de cap manera tota aquesta parafernàlia. Així Lanza del Vasto afegeix que els Estats “fonamenten en el terror la seguretat de pau. Però entre els motius de guerra no hi ha cap més fort que el terror”. Extret de: LANZA DEL VASTO, G.

L'acció no-violenta defensa que s'haurà de posar solució des de la causa, des d'allò que ha provocat la declaració de guerra o el primer atac violent. Igualment passa amb qualsevol agressió que podem observar a la societat, de vegades la causa està implícita en allò que fa l'altre, però d'altres, està en el model que els ciutadans reben d'una societat embrutida i la dificultat que tenen, arrel d'això, de fonamentar una ètica i uns valors personals.

Una de les regles que estableix Lanza del Vasto és “empènyer a l'altre a fer dues vegades el mal que pensava fer (...) Per què? Per que caigui a l'abisme i es trobi davant l'evidència (...) Aquesta actitud es diu retorn sobre sí i reflexió”²¹⁵¹. És el mateix que el que trobam al *Sermó de la Muntanya*, el simbolisme de “mostrar l'altra galta”. D'aquesta manera, aquell que ha exercit el mal, es queda sense cap mena d'excusa. Si li tornam el cop, es pot autoconvèncer i convèncer als altres que ha fet el mal com a conseqüència d'un altre fet, però si no li tornam, d'alguna manera li fem saber que el que ha fet, representa violència, llavors només li queda la vergonya i la reflexió.

Clarament això no serà gens fàcil, quan l'home rep un cop de qualsevol tipus, la tendència serà la venjança, per això Lanza fonamenta el domini del cos, a través de la lluita amb els que ell anomena “els dimonis del cos”: “gola, embriaguesa, luxúria, peresa²¹⁵², brutícia²¹⁵³ i covardia”²¹⁵⁴. Si ens fixam, tres d'ells coincideixen plenament amb tres dels set pecats capitals²¹⁵⁵. L'autor contempla a aquests sis com a obsessions, vicis o abusos que ofusquen la nostra ment i condemnen els nostres actes, a més de tornar-nos egoistes. Però hi ha un altre dimoni del que també parlarà: la ira, “l'emportament més violent, (...) l'expressió de l'odi (...) que quasi sempre té l'origen a l'orgull. (...) I quina és

(1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 267. És a dir, crear de veres aquest terror i acusar a l'adversari de executar-lo.

²¹⁵¹ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: (Sur, pàg. 309.

²¹⁵² Per l'autor, la “peresa del cor” és la indiferència i la “peresa mental” és el prejudici.

²¹⁵³ Es refereix a la brutícia interior, és a dir, tot allò que no deixa veure la veritat, com per exemple la enveja. Lanza ho explica dient: “el que és net, és un mateix sense barreja ni confusió (...) La brutícia és abans que res, desordre”: extret de: LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàg. 161.

²¹⁵⁴ LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàg. 142.

²¹⁵⁵ Els “set pecats capitals” són una classificació d'antivirtuts morals esmentades a les ensenyances cristianes catòliques: luxúria, gola, avarícia, accídia, ira, enveja i supèrbia.

la força que oposaríem a la ira? La raó i la bondat”²¹⁵⁶. La reflexió serà la única manera de destruir la ira. Quan aquesta força intenta apoderar-se de un mateix, només hi ha dues sortides, controlar-la mitjançant la raó, o bé caure en la bogeria sense poder canviar allò que l’ha desfermat.

Lanza també admet que la no-violència, “no és infalible i que és natural la defensa quan et trobes amenaçat de mort”²¹⁵⁷. Però la gran majoria de vegades, podem respondre amb conductes no-violentes i dur a terme un mode de vida acord amb aquesta filosofia. Cal emperò, un treball interior i una reflexió sobre els nostres actes quotidians: “veurem tancada i des de l’exterior la nostra figura anant contra nosaltres, esquitxar-nos amb cada un dels nostres actes, dels nostres excessos, de la nostra cridòria”²¹⁵⁸. I després, serà necessari adonar-se de la gravetat de tot allò per poder modificar-ho. Però sempre des de la pròpia voluntat, ja que “la no-violència res té a veure amb les vies parlamentàries ni els suports oficials, la no-violència no s’imposa”²¹⁵⁹.

Avui en dia, amb el mode de vida més comú que es desenvolupa com a conseqüència d’un determinat sistema, sense adonar-nos, moltes vegades col·laboram amb la violència; de fet, “la dificultat d’aplicar la no-violència i d’entendre-la, ve del fet que és estranya als costums normals”²¹⁶⁰. El tipus de consum i de comportament que fa efectiva la no-violència, estranya a molts del ciutadans perquè no estan avesats a contemplar-la i no estan informats sobre la positivitat d’aquesta, o potser sí ho estan, però els hi pareix més còmode l’altre manera de funcionar, aquella que afavoreix la violència.

Recordem que perquè hi hagi no-violència ha d’haver conflicte i que aquesta “consisteix en dir *no* a la violència (...) sobretot a la injustícia, l’abús i la mentida”²¹⁶¹ i actuar en conseqüència. Per això, qui objecta en consciència, és a dir, el veritable objector de consciència, “tant objecta contra la guerra els

²¹⁵⁶ LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l’Abadia de Montserrat, pàg. 228.

²¹⁵⁷ LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l’Abadia de Montserrat, pàg. 263.

²¹⁵⁸ LANZA DEL VASTO, G. (1948). *La cifra de las cosas*. San Sebastián: Norte, pàg. 27-28

²¹⁵⁹ LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l’Abadia de Montserrat, pàg. 297.

²¹⁶⁰ *Ibidem*, pàg. 236.

²¹⁶¹ *Ibidem*, pàg. 236.

abusos, excessos, mentides cobertes per la llei, opressió i explotació”²¹⁶², i per aquest motiu serà també necessari, en aquesta lluita, desobeir conscientment les lleis injustes, és a dir posar en marxa estratègies com la *desobediència civil*. Però abans de capficar-nos en el següent punt del capítol, recordarem les paraules de Lanza del Vasto com a repte del present apartat, ja que ens mostra allò contra el que haurem de lluitar: “caminar damunt el tall esmolat de la no-violència no és gens fàcil, en aquest món ple de frau o odi... La riquesa no ajuda gens, la còlera us n’aparta, l’orgull la devora, la gormanderia i la luxúria l’ofusquen, la mentida la buida de sentit, tota pressa injustificada la compromet”²¹⁶³.

3.2. Desobediència civil i Justícia.

Abans de començar a parlar de la *desobediència civil* tal i com l’entén Lanza del Vasto, cal dir que actualment alguns autors la defineixen en un altre sentit, essent el terme *objecció de consciència* el que més es sembla a la idea de Thoreau. Per exemple, al llibre de Fernando Navarro, la diferència entre els dos termes, s’explica de la següent manera: “l’objecció de consciència és el resultat d’un conflicte entre el dret jurídic i el dret moral, en el qual la moral venç al dret jurídic, i l’objector de consciència, per complir amb el deure moral, es nega al compliment del deure jurídic”²¹⁶⁴ i això seria en definitiva el que Thoreau, Lanza i molts més autors defineixen com a “desobediència civil”.

No obstant això, Navarro entén la desobediència civil com a resultat d’un conflicte entre el dret polític i el dret jurídic; conflicte que es resol en un horitzó de neutralitat moral, amb el triomf de la política sobre el dret jurídic”²¹⁶⁵. En el moment que aquest autor elimina la implicació moral del concepte, està llevant tot el significat que Thoreau li donà quan el va enunciar per primera vegada. Per

²¹⁶² Ibidem, pàg. 270.

²¹⁶³ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Pelegrinatge als orígens*. Barcelona: Miquel Arimany S. A., pàg. 158.

²¹⁶⁴ NAVARRO, F. (1990). *Desobediència civil y sociedad democrática*. Murcia: Myrtia, pàg. 8.

²¹⁶⁵ Ibidem, pàg. 8.

tant, nosaltres partirem de la idea genuïna del concepte, aquella en la que la moral i la ètica són imprescindibles per parlar de “desobediència civil”.

La *desobediència civil* té el seu origen en el concepte de *justícia*, tal i com en Lanza del Vasto l'entén. I per parlar d'aquest, primerament haurem de diferenciar entre el significat de “poder jurídic” i el que significa vertaderament “justícia”, ja que, segons Lanza, del primer “vénen els grans mals, perquè en surten una lleis civils que erigeixen l'opressió del sistema, i unes virtuts cíviqües que creen la guerra”²¹⁶⁶, i per aquesta raó serà tant interessant plantejar-nos desobeir a algunes lleis, perquè aquestes ens duen a la violència i a un sistema que s'alimenta de la desigualtat entre els homes. En canvi, “la justícia és no violenta i lliure quan l'acció procedeix de dins i quan reflecteix l'ordre que regna dins un mateix (...) Es fonamenta en la igualtat exterior i la unitat interior”²¹⁶⁷.

El coneixement d'un mateix fa que l'ètica personal no s'amagui, que sigui el motor de les nostres accions diàries. Si les persones deixessin aflorar aquesta ètica, si tothom actués escoltant la seva moral, llavors, a la societat hauria justícia i per tant, igualtat. És a dir, no hauria explotadors ni explotats, opressors ni oprimits, però tampoc còmplices d'aquests explotadors i opressors. Perquè qualsevol de nostres ha de ser capaç de veure la injustícia i de no participar d'ella, i en conseqüència, de prendre part de la justícia, així doncs, “el contrari de la justícia és la parcialitat”²¹⁶⁸, perquè qui no aposta per la banda de la justícia, en efecte és còmplice de la violència, per tant, tenim que en aquest cas, la parcialitat afavorirà la violència que s'oposa clarament al sentit que l'autor atorga a *justícia*. I “tothom sap que en la injustícia la pau és impossible, ja que la injustícia és un estat de violència i de desordre (...) La injustícia s'imposa per la violència, es conserva per la violència i provoca la violència de la rebel·lia”²¹⁶⁹.

Pau i justícia no s'entenen per separat; perquè hagi pau, és necessari que existeixi justícia social. Llavors, en aquesta lluita no-violenta, “la única força

²¹⁶⁶ LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàg. 166.

²¹⁶⁷ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 325.

²¹⁶⁸ LANZA DEL VASTO, G. (1981). *La aventura de la No-Violencia*. Salamanca: Sígueme, pàg. 20.

²¹⁶⁹ *Ibidem*, pàg. 62.

que pot oposar-se a la violència és, la força de la justícia”²¹⁷⁰, perquè d’aquesta manera es pot acabar amb les desigualtats. Lanza ens deia que “la força de la justícia és que tot home es veu forçat a rendir-se a la evidència on 1 és igual a 1”²¹⁷¹. És precisament per això que aquesta força és tan potent, perquè està lligada a la veritat, i quan aquesta veritat surt a la llum, es descobreix i reflexionam sobre ella, l’evidència no deixa lloc a discussió.

Aquesta evidència mostra el camí correcte per arribar a la pau. Per això l’autor ens diu que “la força de la justícia resideix en el cor de l’home: és precís que despertis en l’enemic el sentit de justícia que es troba en ell”²¹⁷². Tothom, pot veure la veritat, es tracta de mirar des dels ulls de la justícia i de l’amor. Si el no-violent aconseguix que l’enemic la vegi i actuï en conseqüència, atès que no podrà negar la evidència, haurà aconseguit un èxit i una passa més en el camí de la pau.

La persona defensora de la no-violència, ha de tenir clar que “la justícia és la primera de les virtuts sense la qual, les altres perden llur valor i es tornen defectes”²¹⁷³. Per exemple, la constància: si el subjecte no fa servir la seva constància amb un objectiu just, significarà que s’ha obstinat en aconseguir alguna cosa sense reflexionar sobre ella, o bé deixant-se convèncer, és probable que dipositi els seus esforços en una mentida, llavors, aquesta constància no és més que una obcecació sense sentit. Qualsevol característica positiva de la persona en relació a la lluita no-violenta, serà positiva en la mesura que l’objectiu i el camí siguin justos.

Lanza defineix la justícia com a “l’harmonia de les coses, necessitat d’equilibri, d’ajust intern i d’igualtat en els intercanvis (...) Aquell per qui la justícia és una necessitat vital, aquest és joiós, perquè la justícia és la llei del món”²¹⁷⁴. Aquesta és la llei que vertaderament s’ha de contemplar, aquella que vetlla perquè ningú visqui sotmès a un altre, ningú sigui explotat, ningú trepitgi al proïsme ni s’aprofiti d’ell. Però perquè això succeeixi serà necessari que

²¹⁷⁰ Ibídem, pàg. 27.

²¹⁷¹ Ibídem, pàg. 20.

²¹⁷² LANZA DEL VASTO, G. (1993). *La fuerza de los no-violentos*. Bilbao: Mensajero, pàg. 115.

²¹⁷³ LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l’Abadia de Montserrat, pàg. 251.

²¹⁷⁴ LANZA DEL VASTO, G. (1993). *La fuerza de los no-violentos*. Bilbao: Mensajero, pàg. 104

mirem cap a dins de nosaltres, que meditem sobre els nostres actes, que posem en pràctica l'autoconeixement.

Lanza advertia que “abans de queixar-nos perquè l'estranger ens trepitja, hauríem de demanar-nos si no fem el mateix amb els nostres germans”²¹⁷⁵. Es dona moltes vegades que qualsevol de nosaltres es sent explotat a la seva feina, pensant fins i tot que no es respecten els seus drets, però no s'adona que ell és còmplice²¹⁷⁶ de l'explotació que el nostre Estat practica amb altres Estats²¹⁷⁷. Quan un mateix s'adona que està col·laborant d'alguna manera amb la injustícia, normalment hauria d'actuar de forma digna, per tal que la seva conducta deixàs de contribuir a la injustícia. En aquest cas Lanza defineix la dignitat com “el respecte de sí mateix, el primer deure de la justícia (...) i té dos contraris: l'orgull (...) que és mirar-se des de fora i donar-se atribucions a l'envàs; (...) i la baixesa (...) que és la capitulació de l'orgull davant els fracassos o abans d'algun esforç”²¹⁷⁸. Per tant, la dignitat res té a veure amb l'orgull, ja que aquest seria només la cara que es dona a l'exterior i, al contrari d'això, la dignitat és la cara interna, els actes que fan que siguis mereixedor del teu propi respecte.

El nostre autor defensa que, generalment, el que actua de forma injusta no vol ser una mala persona, no ho fa amb aquesta voluntat, sinó que ho fa sense adonar-se que el que està fent, és vertaderament un acte d'injustícia: “Qui és el malvat?. Qui m'arrabassa els meus havers?. Qui trepitja els meus drets?. Qui desitja la meva mort i la dels meus?. Aquell subjecte, aquell bèstia, aquell poca vergonya, aquell fastigós, aquell calculador malànima, aquest traïdor, aquest hipòcrita, aquest cràpula, aquest brètol, en una paraula, el meu *enemic!* Qui és?. Un home que s'equivoca. (...) La primera conseqüència que es dedueix, (...) és que estic dispensat de odiar-lo. Ja que realment seria inútil, ridícul, inoportú i completament injust odiar a un home perquè s'equivoca. La

²¹⁷⁵ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 293.

²¹⁷⁶ L'exemple es refereix sobretot al consum de productes que s'extreuen d'altres països a través de pràctiques que no respecten els drets humans bàsics dels treballadors, o bé no respecten el medi natural, impeding així que els pobladors d'aquells països puguin gaudir d'aquest.

²¹⁷⁷ Gandhi criticava el fet que molts d'indis es queixassin del domini dels anglesos i no es fixassin en la desigualtat que suposava el sistema de castes.

²¹⁷⁸ LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàg. 92.

segona conseqüència és que tenc el deure elemental i urgent de treure'l del seu error (...) La tercera conseqüència és que (...) he de derrocar una a una les justificacions del meu enemic (...) La veritat farà triomfar la raó, i hauré trobat la solució al conflicte”²¹⁷⁹. Al igual que Gandhi, Lanza defensava la idea d'estimar a l'enemic en lloc d'odiar-lo. A més, argumentava que no tenia cap sentit odiar a algú perquè no conegui la veritat, qüestió de la que parlarem més endavant.

El que s'ha de fer, segons l'autor, és aconseguir que l'enemic, aquest que obra de manera injusta, arribi a la veritat, i perquè això succeeixi li haurem de presentar de manera raonable, per tal que ell mateix se n'adoni del seu error. Només així es podrà trobar una solució assertiva als conflictes, perquè només així l'injust es pot convèncer que ha d'actuar d'una altra manera. La única justícia possible és la no-violenta, “és justícia sense càstig (...) és el resultat del propi judici personal de qui ha comès el mal, i ho aplica a un mateix”²¹⁸⁰. Ningú serà més digne de jutjar-nos que nosaltres mateixos. La justícia és un concepte “aplicable”, i per tant, serà a un mateix al que s'haurà d'aplicar, d'aquesta manera podrem veure quines opcions tenim per actuar bé, o sigui, justament.

En alguns dels seus llibres, Lanza ens parla de la necessitat de veure la justícia com un aspecte humà, que no estigui lligada a la llei sinó a la consciència i a la moral: “cap home lliure té dret a castigar a un altre. L'home lliure és aquell que coneix la llei (moral), reconeix les seves faltes i es castiga a sí mateix”²¹⁸¹. Ens cita també alguns personatges famosos que també han parlat d'aquesta necessitat de humanitzar la justícia, com Voltaire, Victor Hugo, Beccaria,... tots ells defensors dels drets humans i que, en aquest sentit, influïren en els plantejaments del mateix Lanza del Vasto. A més, aquesta “humanització” de la que parlem, està estretament lligada al concepte de “desobediència civil” que ell defensarà. Presenta aquesta manera de fer o aquesta estratègia, com un acte propi de la lluita no-violenta i ens transmet que

²¹⁷⁹ BOYE, O. (1984). *La No Violencia Activa (Camino para conquistar la democracia)* Xile: Icheh (Instituto Chileno de Estudios Humanísticos), annex 6, pàg. 102. L'autor Otto Boye extreu la informació de llibre: LANZA DEL VASTO, G. (1976). *Umbral de la vida interior*. Salamanca: Sígueme, (capítol: “De la no violencia activa”).

²¹⁸⁰ MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. Salamanca: Ed. Atenas. *Simposio internacional sobre "Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi"*, organizado por la UNESCO (1969), pàg. 255 (paraules de G.G. Lanza del Vasto).

²¹⁸¹ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 331.

els apòstols de la no-violència cívica són: Thoreau (influenciat per Etienne de la Boétie, del que ja parlarem al capítol anterior), Tólstoi i Ruskin.

La desobediència civil implica acció, valentia, reflexió i, com hem vist abans, justícia. Lanza vol comunicar que “s’ha de saber recórrer a l’acció directa no-violenta sense por i, arribat el cas a infringir la llei obertament”²¹⁸². És clar, sempre que sigui necessari! Per acabar d’entendre això, podem recordar les campanyes que promogué el Mahatma, com per exemple la “marxa de la sal”, i més endavant, alguns actes que dugueren a terme els grups no-violents formats per Lanza del Vasto.

Aquí trobarem la vertadera llibertat²¹⁸³, aquella que permet actuar a l’home de manera que pugui parlar de dignitat: “en la subsistència en els homes de la superstició que han d’obeir a lleis injustes, aquests sempre seran esclaus”²¹⁸⁴. Perquè no existirà la llibertat d’actuar segons la pròpia consciència i estaran encadenats a algunes lleis que fomenten la desigualtat; i aquests lligams es vinculen únicament al costum d’obeir sense que moltes vegades, hi hagi una reflexió sobre si el que se’ls ha dictat és just o no. Algunes vegades, els que aproven aquestes lleis, ho fan pensant que potser ajudin a la convivència, per això en ocasions “la llei vetlla per nosaltres, però és curta de vista i la seva falta d’imaginació es mostra quasi total”²¹⁸⁵ i precisament per aquest motiu, molts dels ciutadans es veuen perjudicats i només uns pocs, beneficiats. Potser no sempre sigui a raó d’una manca d’imaginació, sinó que de vegades pot passar que hagi alguns interessos personals darrera l’aprovació de diverses lleis.

Si el que veritablement es pretén és caminar per un camí no-violent cercant un estat pacífic, aquestes lleis que són injustes haurien d’incomplir-se o bé eliminar-se, ja que, com diu Lanza del Vasto “no pot haver pau a un món de amos i esclaus, d’explotadors i explotats”²¹⁸⁶. Efectivament, com dèiem abans, no pot haver pau sense justícia. I el poder com a tal, sol ser contrari a la

²¹⁸² LANZA DEL VASTO, G. (1981). *La aventura de la No-Violencia*. Salamanca: Sígueme, pàg. 68.

²¹⁸³ “únicament és lliure aquell que es desenvolupa segons la seva llei i que insereix el seu arc en l’harmonia del tot”. Extret de: LANZA DEL VASTO, G. (1988). *El Arca tenía por vela una viña*. Salamanca: Sígueme, pàg. 135.

²¹⁸⁴ LANZA DEL VASTO, G. (1988). *El Arca tenía por vela una viña*. Salamanca: Sígueme, pàg. 91. Lanza del Vasto cita paraules de M. Gandhi.

²¹⁸⁵ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 123.

²¹⁸⁶ LANZA DEL VASTO, G. (1988). *El Arca tenía por vela una viña*. Salamanca: Sígueme, pàg. 97.

justícia; com a mostra d'això, el nostre autor ens posa com exemple la mort de Jesús: “qui va condemnar a Jesús? (...) les gents de bé (poder), els magistrats, els jutges, els sacerdots, el governador, el rei, els soldats i altres servidors de la llei (els justificats per la llei) (...) Heu reparat el mal amb pena o l'heu duplicat?”²¹⁸⁷. La venjança no es pot comparar amb la justícia, ja que l'objectiu de la primera és ferir i aquest no hauria de ser l'objectiu de cap llei que vetlla per tots. En altres ocasions, Lanza condemnarà la pena de mort, ja que es tractaria d'una venjança, i aquesta sí duplica el mal.

3.3. Poder i Igualtat.

Com hem pogut observar a l'apartat anterior, el poder moltes vegades promou les desigualtats socials. Aquest poder estaria lligat tant a aquells que ens governen com a aquells que fan dels doblers una eina de poder: “no tota la violència és sagnant: tal és la *violència vertical*²¹⁸⁸, aquella que els rics exerceixen sobre els pobres i els governants sobre els governats”²¹⁸⁹. Com hem dit en nombroses ocasions al llarg dels present capítols, hi ha molts de tipus de violència, i un d'ells és aquell que provoca o fomenta les desigualtats socials, és a dir, desigualtats en les oportunitats, en els drets, en els recursos, a l'àmbit laboral, a l'educació,... : “el deute i el dèficit perpetu estan al costat del ric, doncs és el pobre qui enriqueix al ric a la vegada que el ric posa al pobre en la pobresa i en aquesta el manté en la mesura del possible”²¹⁹⁰.

Com ha ocorregut al llarg dels segles, normalment els poderosos s'han fet rics a partir de la feina d'altres i de la seva pobresa, fet que fa que aquests darrers,

²¹⁸⁷ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 299.

²¹⁸⁸ Terme encunyat a Bartholomeus de Ligt, activista antimilitarista i pacifista nascut al Paísos Baixos l'any 1883, influirà també en el pensament de Lanza del Vasto. Va ser un dels fundadors de l'Oficina Internacional Antimilitarista, que va proposar en 1934 un “Pla de mobilització contra totes les guerres”. En 1935 va publicar el seu manual de resistència passiva: *The conquest of violence* (La violència vençuda), que tindrà una gran influència sobre els pacifistes de parla anglesa.

²¹⁸⁹ LANZA DEL VASTO, G. (1981). *La aventura de la No-Violencia*. Salamanca: Sígueme, pàg. 39.

²¹⁹⁰ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 92.

necessitin treballar encara que sigui en deplorables condicions, per a poder menjar i sobreviure; al món, succeeix el mateix, els països més rics, generalment els occidentals, ho són degut a l'exploració d'altres territoris que es van fent cada vegada més pobres ja que moltes vegades es veuen atrapats en mans del deute extern²¹⁹¹, del capitalisme i, com hem comentat abans, de la necessitat de sobreviure: “escenaris de l'extracció industrialitzada de i transnacional dels recursos (bens): energia, minerals, fustes, aliments, recursos biogenètics, mà d'obra,... Són espais naturals i escenaris rurals, on aquest model *extractivista*, necessita arrabassar territoris i jaciments a les comunitats camperoles i/o indígenes que els habiten (...).

Com explicava Manuel Scorza²¹⁹² als anys 70, el resultat és el progressiu desplaçament i despulla de les comunitats camperoles i indígenes, així com de les seves formes de vida tradicionals, amb la conseqüent degradació dels ecosistemes²¹⁹³. Potser el ciutadà mitjà dels països “rics”, no es senti responsable d'aquest empobriment d'altres territoris del món, però hauríem de ser conscients, que si comprem i utilitzam els serveis d'aquelles grans empreses que els exploten, contribuïm directament a aquest empobriment, despullament i degradació. I, per descomptat que no és suficient, ni molt manco, rentar la pròpia consciència amb almoines.

Derivat d'això, Lanza comentava que “és més fàcil ser generós que just”²¹⁹⁴. I no només és més fàcil, sinó que també és més còmode. No afavorir

²¹⁹¹ “El problema del deute extern dels països empobrits segueix essent un dels esculls més importants per aconseguir el desenvolupament. El gran pes del servei del deute que s'ha de realitzar cada any, impedeix l'ús de majors recursos per a destinar-los a treure de la pobresa a un gran sector de la població que va augmentant per la impossibilitat de satisfer totes les seves necessitats bàsiques” (...) “A pesar d'augmentar els pagaments anuals amb enormes sacrificis interns de la població pobre, el deute no disminueix, sinó que al contrari s'ageganta encara més, degut sobretot als endarreriments de pag que són penalitzats fortament”: Extret de: MUÑOZ, I. i cols. (1999). *Deuda externa del Perú*. Lima (Perú): CEP (Centro de Estudios y Publicaciones), pàg. 11 – 12.

²¹⁹² Poeta i novel·lista peruà (1928-1983) Estudiós dels fenòmens socials i compromès amb l'indigenisme; denunciant de l'exploració minera de grans empreses estrangeres al seu país. El seu llibre *Redoble por Rancas*, va ser el primer d'una sèrie de cinc llibres més a la que l'autor va denominar “Guerra Silenciosa”, on es mostra la lluita dels camperols per a recuperar la seva terra i la dignitat arrabassada pels poderosos, els militars i l'autoritarisme que habita als seus pobles.

²¹⁹³ V.V. A.A. (2012). *No deixis el futur a les seves mans. Cooperació solidària davant la crisi del capitalisme global*. Barcelona: Entrepobles/ Entrepueblos / Entrepobos / Herriarte, p. 13. Fragment de la introducció escrita per: Àlex Guillamón.

²¹⁹⁴ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 93.

a les grans empreses suposa un esforç per part del ciutadà, ja que ha de cercar altres alternatives que de vegades no hi són a prop o fins i tot són més cares! Però si participo a campanyes per donar dobles o aliments pràcticament sense moure'm de casa meva, puc pensar que estic ajudant al proïsme i que el món no pot demanar res més de mi; però Lanza del Vasto deia: “per què t'atribueixes el dret de donar si res no tens que no hagis rebut? No donis: comparteix”²¹⁹⁵.

Allò material al que una persona accedeix, dependrà quasi sempre de la casa on hagi nascut, el país, i les circumstàncies; després poden influir les teves capacitats i habilitats,... però sempre, “després”. Llavors, depenent d'aquestes condicions, cadascú “rep” de manera diferent, el que significa que la igualtat d'oportunitats ha quedat oblidada. Qui “dóna” el que li sobra, ho fa fent servir un caire de superioritat sobre el que rep; no obstant, qui “comparteix”, es col·loca a la mateixa altura i entén que allò que té, no li pertany de manera absoluta. A més, si recordam aquell tòpic que diu que “no és més feliç aquell que més té”, analitzaríem les conseqüències de l'acumulació material, tant a l'àmbit social, on el resultat seria l'empobriment de molts dels pobladors del nostre món, com a l'àmbit individual, al que es referia el nostre autor explicant que “aquell que apliqui el seu esperit a la Matèria, quedarà presoner de l'esperit de la Matèria, i aquest esperit és necessitat, divisió, tenebres i mort”²¹⁹⁶.

Una necessitat traduïda a “dependència” dels bens materials que deshumanitza i divideix als homes, que els hi converteix en màquines de consum, i que per aquest motiu, enfonsa la seva essència humana en les tenebres, matant la consciència que el feia “home”. Perquè aquesta igualtat de la que parlàvem es doni, a més de no oblidar la nostra condició humana, un altre requisit a destacar seria el respecte, i “el respecte comença quan es deixa de mirar al proïsme com un impediment o un instrument o com a no res”²¹⁹⁷, és a dir, aquell que em molesta per aconseguir els propis objectius, o aquell al qual utilitzaré per aconseguir els propis beneficis, o bé aquell que ignoraré encara que el sistema al que vivim estigui essent injust amb ell. El que ens vol

²¹⁹⁵ LANZA DEL VASTO, G. (1958). *Principios y preceptos del retorno a la evidencia*. Buenos Aires: Sur, pàg. 11.

²¹⁹⁶ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 33.

²¹⁹⁷ LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàg. 88.

transmetre Lanza, és la necessitat de veure a l'altre en nosaltres mateixos, la necessitat d'empatitzar, de comprendre la situació en la que es troba i d'actuar amb la intenció que tothom pugui viure de manera digna: “la dignitat és l'eix de la nostra justícia, la raó i la caució del nostre respecte envers els altres”²¹⁹⁸.

Així es demostra el vertader respecte. Només així podrem viure pacíficament i en harmonia: “l'harmonia és la continuació del respecte i la dignitat”²¹⁹⁹. Així doncs, la injustícia social produïda per les grans acumulacions i, per tant, per l'egoisme i la cobdícia dels homes-màquina, ens du a la següent afirmació de l'autor quan ens diu que “la riquesa és una ofensa directa a la humanitat sofrent”²²⁰⁰. Com pot gaudir ningú de viure en ostentació quan coneix la realitat dels que sofreixen per no tenir gairebé res que dur-se la boca? I pitjor encara... com ho pot fer sabent que ell és, en part, responsable? Com a mínim, es tractaria d'una manca de respecte.

A tot el món i al llarg dels segles, ha existit l'ànima de poder i amb això la pretensió de superioritat sobre l'altre²²⁰¹, fins i tot a la mateixa família o a la parella. Perduren encara als nostres dies, les resquícies del masclisme i alguna idea contraposada de feminisme, del que Lanza del Vasto opinava: “cap sentit té el debat sobre si l'home és superior a la dona o ella a ell, ja que el valor d'ambdós resideix en l'acord, llavors, la qüestió ni es planteja”²²⁰². El respecte comença per un mateix i pel seu entorn més proper; si això no es dóna, serà molt difícil que ens vegem al proïsme i per tant, que abandonem l'egoisme, que és una de les principals causes de violència.

Llei i poder, com ja podem suposar, també estan lligats. De fet, és una raó més per la que Thoreau, Lanza i tants d'altres denominats “pacifistes”, parlen de *desobediència civil*. Lanza del Vasto explica que “la llei implica algunes enormitats”²²⁰³. A aquestes s'afegeixen els excessos o errors de qui té el poder (...) Existeixen vies legals per denunciar la injustícia, (...) però els rics i poderosos, són els que dominen el joc”²²⁰⁴. Així es fa molt difícil lluitar contra la

²¹⁹⁸ *Ibidem*, pàg. 93.

²¹⁹⁹ *Ibidem*, pàg. 94.

²²⁰⁰ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 79.

²²⁰¹ Alguns exemples serien els diversos colonialismes (en Sud-amèrica, Àfrica, la Índia,...), l'apartheid, l'esclavisme (en EE.UU.,...), els absolutismes, el feudalisme, i molts d'altres.

²²⁰² LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 209.

²²⁰³ És a dir, algunes faltes, malifetes o crims.

²²⁰⁴ LANZA DEL VASTO, G. (1981). *La aventura de la No-Violencia*. Salamanca: Sígueme, pàg.68.

injustícia, i per aquest motiu l'autor posarà totes les seves energies en continuar les passes del seu mestre, Gandhi, i així transmetre un missatge de lluita no-violenta a la població occidental.

Moltes d'aquests lleis de les que parlem, fan que el ciutadà es senti encadenat i s'hagi de resignar a rebre el cop de les decisions dels poderosos sense consensuar en cap cas amb el poble. I contra aquesta injustícia, Lanza proposa desobeir, i afegeix, citant a Goethe²²⁰⁵ i fent notar la seva admiració per Thoreau, que “el millor govern, és aquell que millor ens ensenya a governar-nos a nosaltres mateixos”²²⁰⁶. És a dir, no aquell que infon la por per tal que el poble tengui la necessitat de sentir-se protegit pel mateix govern, no aquell que fa creure al ciutadà, com deia Tolstói, que exerceix el control sobre ells per evitar la violència... sinó aquell que aposta pel poble, que confia en ell, i que posa les bases en una educació crítica i en valors.

Continuant amb el plantejament de *desigualtat social*, tornam a l'explotació entre països, allò que les multinacionals denominen “negoci”. I com diu Lanza: “el gran negoci d'una nació civilitzada és trobar a alguna altra que treballi per ella”²²⁰⁷. Una bona mostra d'egoisme a gran escala, on una empresa determinada d'un país anomenat “civilitzat”, s'embutxaca els beneficis d'uns recursos naturals propis d'un altre país, o s'aprofita d'una mà d'obra barata exprimint les hores de feina. Per aquest motiu, l'autor diagnosticava que “el càncer del progrés és degut a la febre dels negocis”²²⁰⁸. Perquè el progrés del nostre sistema està malalt i necessita adonar-se que perquè tothom progressi no pot haver uns que trepitgin als altres, que els facin esclaus. Perquè el progrés sigui comú, la dignitat de tots ha de ser un objectiu, el respecte i la no-violència un camí i l'harmonia una finalitat. I mentre tant, haurem de lluitar per la igualtat d'oportunitats i per la equitat, però “perquè tots els homes siguin iguals, s'ha de fer alguna cosa per fer-los iguals”²²⁰⁹. Per tant no es pot permetre que la llei afavoreixi la cobdícia de l'home, i d'altra banda,

²²⁰⁵ Johann Wolfgang von *Goethe* (1749 - 1832). Pensador i escriptor alemany. La seva incansable recerca de la veritat i la lluita motivada per fer millor persona a l'home, fan que Lanza del Vasto s'interessés pel seu pensament.

²²⁰⁶ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Pelegrinatge als orígens*. Barcelona: Miquel Arimany S. A., pàg. 171.

²²⁰⁷ MORALES J. J. (2008). *Lanza del Vasto*. Salamanca: Sinergia, pàg. 111.

²²⁰⁸ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires : Sur, pàg. 56.

²²⁰⁹ LANZA DEL VASTO, G. (1993). *La fuerza de los no-violentos*. Bilbao: Mensajero, pàg. 23.

no podem ignorar el que passa al nostre voltant, són dues condicions que ens deshumanitzen: “la nostra cobdícia i la nostra comoditat no respecta la vida”²²¹⁰. Fan que avui en dia milions de persones no tinguin accés a la sanitat, ni a la educació,... Fa que la seva dignitat hagi quedat soterrada.

En aquest sentit, Lanza del Vasto fa continus comentaris als escrits de Karl Marx²²¹¹, que com hem dit al capítol anterior, admirava i criticava a la vegada. En alguna ocasió, Lanza ens recorda el següent: “el discurs de Marx consisteix en el següent: l’explotació de l’home per l’home, vet aquí tot el mal del món”²²¹². Com pots estimar al proïsme si l’únic que fas és aprofitar-te d’ell? Com pretens que hagi pau al món si no deixes que l’altre gaudeixi de la vida? Com pots parlar de justícia si els teus actes resulten en la injustícia d’altres persones? Si el món sencer s’adonés del que suposa tal explotació i rompés les cadenes, l’harmonia estaria molt més a prop.

Com hem vist, la guerra és una altra malaltia, o “plaga”, com diria el nostre autor, de la societat: “la història del món, de les seves rebel·lions i de les seves guerres, és la història de la recerca del poder”²²¹³. Ens adonam, llavors, que la cobdícia i l’ambició són fonts de violència molt arraigades a la nostra història i a més, generen diferents tipus de violència. Cada Imperi que s’ha anat formant, ho ha fet amb l’ambició de “posseir”: o bé més territori o més bens o bé per tenir més poder, i en moltes ocasions, tot a la vegada. De cap manera els poderosos podien permetre que un altre imperi o país tengués més. Lanza ens recordava que “els imperis només s’uneixen per odi o per temor d’un altre imperi”²²¹⁴. És a dir, no s’uneixen per estima, no rompen les fronteres per a compartir, sinó que només ho fan per interessos; cerquen la complicitat per augmentar l’odi. A més, “sol dir-se que el Poble odia la guerra, al temps que els

²²¹⁰ MORALES J. J. (2008). *Lanza del Vasto*. Salamanca: Sinergia, pàg. 146.

²²¹¹ Karl H. Marx (1818-1883), va ser un filòsof, sociòleg i economista revolucionari. Les seves idees socials, econòmiques i polítiques van guanyar ràpida acceptació en el moviment socialista després de la seva mort. Al llarg de la seva vida, escriví nombrosos manuscrits sobre el capital, la propietat de la terra, el treball assalariat, l'Estat, el comerç exterior i el mercat mundial. Una de les frases que representa el seu pensament sobre el funcionament del sistema mundial, i amb la que Lanza del Vasto combregaria completament, seria la següent: “*l’augment del valor del món de les coses procedeix directament i proporcionalment de la devaluació del món dels homes*”: *Extret de: MARX, K. (2006). Manuscritos económicos - filosóficos de 1844*. Buenos Aires: Colihue, pàg. 26.

²²¹² LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 138.

²²¹³ LANZA DEL VASTO, G. (1993). *La fuerza de los no-violentos*. Bilbao: Mensajero, pàg. 95.

²²¹⁴ MORALES J. J. (2008). *Lanza del Vasto*. Salamanca: Sinergia, pàg. 116.

rics i els poderosos la desitgen. Sobre això no hi ha cap dubte, resulta de la connexió necessària entre guerra i riquesa”²²¹⁵.

D'altra banda, “la possessió va estarrufar a la terra de barreres i murs, va alçà entre els homes obstacles de tota mena, visibles i invisibles”²²¹⁶: fronteres, eliminació de sistemes públics, tanques de camins, classisme o xenofòbia,... Per tant, tot el contrari al “compartir” del que parlàvem anteriorment. Així, Lanza, arriba a la conclusió que “en realitat posseir vol dir excloure”²²¹⁷, i que a mesura que avança aquest sistema basat en la possessió, més separats estan els sers humans. L'autor fa menció d'una manifestació de Proudhon²²¹⁸ que assegurava que “la propietat és un robatori”. Pels dos autors, aquesta propietat privada és el resultat de l'explotació. Lanza de Vasto, insisteix en denunciar la cobdícia que provoca aquesta explotació i el consumisme del nostre temps, amb la intenció que el poblador occidental reflexioni sobre la veritat que ens envolta: “ai, si els homes poguessin tenir (...) la lucidesa del ases i dels búfals per distingir el que és necessari del que és innecessari”²²¹⁹.

Si analitzam la quantitat de coses que tenim i no necessitam, ens adonarem que a més de tornar-nos dependents de multitud d'aspectes materials, potser estam abusant dels recursos disponibles al món i que, en conseqüència, altres estan sofrint. Respecte a això, Gandhi sovint manifestava la necessitat de “viure senzillament perquè altres senzillament puguin viure”²²²⁰. El contrari d'això, significa el que tenim ara, allò que Arcadi Oliveres resumeix dient que: “vivim immersos en uns sistemes de relacions de poder, de control i de lligams que ens aclaparen cada dia”²²²¹. D'aquí que ens trobem a un món on la injustícia està controlada pels poderosos, i que provoquen, entre altres

²²¹⁵ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos AiresSur, pàg. 88.

²²¹⁶ *Ibidem*, pàg. 77.

²²¹⁷ *Ibidem*, pàg. 78.

²²¹⁸ Pierre Joseph Proudhon (1809-1865). Teòric polític socialista francès. Molt jove publicà la seva obra *Què és la propietat*, on planteja la teoria sobre la manifestació citada: la propietat és un robatori, assegurant, com feien Marx i Lanza del Vasto, que és el resultat del treball dels altres. Molts dels seus pensaments coincideixen amb altres autors influents en Lanza, com per exemple Ruskin o Tolstói. L'odi i la recerca de la veritat és reflecteixen a la següent frase: “la meua missió està consignada en aquestes paraules: *parla sens odi i sense por, digués el que sàpigues*”: Extret de: PROUDHON, P. J. (2012). *Qué es la propiedad*. Bubok (plataforma editorial online), pàg. 6

²²¹⁹ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 87.

²²²⁰ MORALES J. J. (2008). *Lanza del Vasto*. Salamanca: Sinergia, pàg. 145.

²²²¹ OLIVERES, A. (2007). *Un altre món*. Barcelona: Angle, pàg. 9.

coses, el que aquest autor comentà a una de les seves conferències: “la primera crisi és aquella que permet que molta gent mori de fam, si fem cas de les darreres estimacions de *Nacions Unides*, al voltant de 60.000 persones moren cada dia de fam, la qual cosa és inacceptable totalment, a un món en el que, a més, i segons les mateixes *Nacions Unides*, es produeixen cada any per l’agricultura i la ramaderia mundial, més aliments dels que farien falta per donar suficients calories a tota la població mundial. El problema, com vostès poden observar, no és de producció, sinó de distribució. Uns tenim molt, altres massa poc”²²²².

Això significa que la violència està instaurada a la nostra societat, una violència que provoca desigualtats tals que tenen com a conseqüència moltes morts diàries. També la organització *Amnistia Internacional* informa de la violació salvatge dels drets humans al nostre món: “A l’Informe 2013 denunciem que s’han vulnerat els drets de milions de persones que han fugit del conflicte violent i la persecució, o que han emigrat cercant treball i una vida millor. Governos de tot arreu, mostren més interès en protegir les seves fronteres nacionals, que en protegir els drets dels seus ciutadans o de qui cerca refugi o oportunitats en els seus països. (...) El món s'està convertint en un lloc cada vegada més perillós per a refugiats, migrants i, en general, per als que perden la seva llar perquè pateixen abusos. Desorientades, indefenses, aquestes persones són expulsades als marges de la societat amb una barreja tòxica de dogmes polítics i de cinisme”²²²³.

En definitiva, són moltes les fonts que ens informen que hem de canviar el model de vida a nivell mundial si de veritat volem un món que visqui en pau. Per això serà necessari que primerament ens conscienciem del que succeeix al nostre voltant, que ens informem cercant la veritat i no esperant que ens arribi d’algun medi que vol enganar les nostres oïdes, o potser, amagar tota la veritat. Malauradament, la dificultat per al canvi va en augment quan l’Estat fomenta el creixement d’aquestes desigualtats. Lanza del Vasto analitza la situació dient

²²²² Paraules d’Arcadi Oliveres (economista i professor de la Universitat Autònoma de Barcelona. Activista per la justícia social i la pau) transcrites de la Conferència de la “Jornada sobre la Pobreza y la Exclusión Social” organitzada per Síndic de Greuges el dia 18 de setembre de 2012 (Comunitat Valenciana)

²²²³ Informe sobre els Drets Humans (2013), de la Organització No Governamental *Amnistia Internacional*: <http://www.es.amnesty.org/nuestro-trabajo/informe-anual/>

que “el motor i la llei d’aquest món és l’esperit de lucre i de domini, del que venen immediatament la rivalitat i la violència”²²²⁴. I és que l’ànsia de poder, fa que el mal domini el món: “com diu l’Evangeli, Satanàs té dues banyes: la riquesa i el poder”²²²⁵. Inevitablement unides i destructives de la humanitat.

Així Com ho feien Ruskin, Gandhi o Vinoba, Lanza del Vasto veu també la industrialització com un inconvenient per l’avanç de la humanitat com a tal, és a dir, l’avanç com a éssers humans, ja que pareix que la tecnologia, la majoria de vegades no s’utilitza en benefici de la gran massa, sinó que al contrari, l’ús cobdiciós d’aquesta ha provocat més pobresa i més desigualtat: “la guerra es va fent més total i la servitud més completa a mesura que progressa la ciència i la maquinària”²²²⁶. Ens hem fet esclaus de les màquines i a la societat actual, s’ha creat una gran dependència d’aquestes. A més, això ha provocat que les poblacions es moguin a un ritme vertiginós, on no es valoren gaire les relacions humanes i on el consumisme d’elements innecessaris a nivell vital, és cada vegada més alt. D’aquesta forma, l’autor conclou que “la màquina ha vençut l’home. L’home s’ha fet màquina, funciona i ja no viu”²²²⁷.

La vida s’ha convertit en una cosa mecànica on només es gaudeix si hi ha consum de serveis o elements materials. Podríem dir, que el fet d’actuar com a màquines, fa que la lluita per un món harmoniós, es faci més difícil, perquè l’egoisme, augmenta en funció del que acostuma a consumir cada un.

Llavors ens trobam que les desigualtats es fomenten tant a gran escala: en el cas els països rics, les grans empreses, i els sistemes econòmics tals com el capitalisme; com a petita escala: la complicitat de l’home consumista, el polític que abusa del seu poder augmentant el sofriment de moltes persones, el burgès,... Lanza feia la següent reflexió sobre aquests darrers: “Acusen al burgès de ser una bèstia ferotge ; és injust. Sens dubte ha begut la sang de la que li acusen d’haver begut; però res té de lleó, és mes bé un milió de

²²²⁴ LANZA DEL VASTO, G. (1993). *La fuerza de los no-violentos*. Bilbao: Mensajero, pàg. 96.

²²²⁵ MORALES J. J. (2008). *Lanza del Vasto*. Salamanca: Sinergia, pàg. 118. Són paraules de Lanza del Vasto a la segona Conferència Universal de la Universitat de Gujarat Vidyapith, fundada per M. M. Gandhi a l’any 1920 amb la pretensió de transmetre la pràctica de la No-violència a través de l’Art i la Cultura.

²²²⁶ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 38.

²²²⁷ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Pelegrinatge als orígens*. Barcelona: Miquel Arimany S. A., pàg. 146.

puces”²²²⁸. Puces que xuclen del treball d’altres persones i dels recursos d’altres països o fins i tot del propi país. Aquells que s’aprofiten del proïsme i a munt, es vanaglorien de ser persones caritatives. Ens trobam aquí amb aquell cinisme que comentava l’organització Amnistia Internacional, i amb una manca de respecte i d’honestedat considerable: “la honestedat és una certa igualtat que hom estableix entre allò que hom pren i allò que hom dóna”²²²⁹. Significa això que la hipocresia i, per tant, la falta de veritat estan a l’ordre del dia.

Recordem que el poble ha de cercar la veritat, però no només això, sinó també explicar-la i fer que aquesta tengui pes en les decisions que ens concerneixen. Molts dels pacifistes que lluiten i han lluitat per la veritat i per la justícia, han estat perseguits, ja que als poderosos no els hi ha convingut. Jesús deia d’aquest món: “m’odia perquè testifico contra ell que les seves obres són dolentes”²²³⁰. La censura de la veritat ha fet al llarg dels anys i fa avui dia, que molts dels ciutadans mundials no reflexionin sobre la situació de desigualtat que s’està vivint, i conseqüentment, no preguin mesures al respecte.

Després del que s’ha dit a aquest apartat, recobrem les paraules de Lanza del Vasto per fer una darrera reflexió: “si la gent d’avui dia no està ja convençuda del caràcter nociu d’un sistema que els ha dut de crisi en crac, de fallita en revolta, de revolució en conflagració; que espantalla a pau (...) és que no hi ha pitjor sord que aquell que no vol sentir”²²³¹.

3.4. Veritat.

Com hem vist, la *veritat* serà imprescindible per aconseguir anar eliminat la desigualtat social arreu del món. Serà un dels objectius de Lanza del Vasto: la recerca i proclamació de la veritat, al igual que ho va ser del seu mestre Mahatma Gandhi. Però també és cert que el principi de qualsevol missió

²²²⁸ LANZA DEL VASTO, G. (1958). *Principios y preceptos del retorno a la evidencia*. Buenos Aires: Sur, pàg. 13.

²²²⁹ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Pelegrinatge als orígens*. Barcelona: Miquel Arimany S. A., pàg. 135.

²²³⁰ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: (Sur, pàg. 15.

²²³¹ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Pelegrinatge als orígens*. Barcelona: Miquel Arimany S. A., pàg. 140.

d'aquestes característiques, està en un mateix, en la reflexió sobre els propis objectius i les pròpies eines: "tot coneixement d'una altra cosa comença pel coneixement d'un mateix²²³²: coneix-te a tu mateix"²²³³. Per aquest motiu, Lanza, insisteix en la importància de la meditació²²³⁴, perquè el fi de la meditació "és la conversió de la intel·ligència dels sentits i de la imaginació, llur capgirament cap a l'interior (...) el veritable jo"²²³⁵. Esforçar-se primerament per saber quins són els meus sentiments, per esbrinar per què tenc uns determinats objectius, i quines són les meves armes (no-violentes) per aconseguir-los. La primera passa és ser sincer amb un mateix, no amagar aquells actes que potser alimenten la violència d'alguna manera, analitzar-los i trobar qualche alternativa. Fugir de la hipocresia, perquè és un dels mals de la nostra societat, un mal que provoca violència i és en sí mateix violència, ja que és una falta de respecte cap els altres: "la veritat és que el de fora sigui com el de dins"²²³⁶. Això seria el que es denomina *transparència*.

Per arribar a conviure de manera no-violenta, la transparència tan d'un mateix com dels altres, com de les diverses entitats que podem trobar a la societat seran, al cap i a la fi, un punt de partida. Lanza del Vasto apuntava al Simposium sobre en Gandhi, que "viure i romandre en la veritat significa que les nostres aparences i les nostres accions haurien d'estar d'acord amb el que interiorment som"²²³⁷. Quasi tothom a aquest món pensa d'ell mateix, que és bona persona, però potser, les seves accions no acompanyin aquesta creença, potser hom ha de dedicar més temps a estudiar el seu propi ser i a decidir com vol actuar perquè hagi coherència entre una cosa i l'altra. Vol dir que "viure i

²²³² Lanza reprèn la inscripció realitzada pels grecs en el *pronaos* del Temple d'Apol·lo (s. IV a. C.), a la Gruta de Delfos (antiga ciutat grega): *Gnôthi Sèauton* (coneix-te a tu mateix)

²²³³ LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàg. 24.

²²³⁴ "la meditació és el recolliment portat cap a la perfecció, desplegant totes les seves virtuts pacificadores" Extret de: LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàg. 100.

²²³⁵ LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàg. 322.

²²³⁶ LANZA DEL VASTO, G. (1988). *El Arca tenía por vela una viña*. Salamanca: Sígueme, pàg. 164.

²²³⁷ MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. Salamanca: Atenas. *Simposio internacional sobre "Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi"* Organizado por la UNESCO (1969), pàg. 23.

esser significa que les nostres aparences i les nostres accions haurien de correspondre amb allò que existeix al nostre interior”²²³⁸.

De vegades observam conductes, fetes,... i jutjam sense conèixer més enllà, però Lanza ens diria que “la veritat és conèixer l’origen, la substància”²²³⁹. Si no coneixem la causa difícilment podrem cercar una solució; tal vegada trobem una medicina que calmi la ferida, o bé una vena que la tapi, però no haurem pal·liat el mal original. És el que passa amb el sistema econòmic i social actual en el que vivim, es poden tapar i calmar algunes malvestats, però no s’ha detingut l’origen del mal que segueix contaminant-nos.

En alguns escrits, Lanza cita a Sant Agustí dient que “la veritat habita a l’interior de l’home”²²⁴⁰. Forma part d’un mateix, però l’hem d’anar a cercar i trobar-la, per després actuar en conseqüència: “si la veritat ho és tot, és amb tot el seu ésser que l’home ha de comprendre i d’expressar la veritat. I aquesta li pertany de la mateixa manera que ell pertany a ella”²²⁴¹. Aquest “coneixement d’un mateix”, ens permetrà conèixer més enllà i ser crítics amb el que observem. Lanza del Vasto afegia que la veritat: “ha d’aportar la llum a les ànimes, l’exactitud als pensaments i la justícia als actes”²²⁴². És a dir, per a poder actuar de manera justa, i per tant sense violència, l’autoconeixement i el raonament seran les nostres mesures bàsiques. La veritat existeix, està a algun lloc, i només a través del raonament i la intel·ligència podem arribar fins a ella, així se’ns farà evident: “l’ull està fet per a la llum, la intel·ligència per a la veritat (...) Aixeca el cap i obre l’ull a l’evidència de la llum”²²⁴³. De vegades està molt amagada perquè algú ho ha pretès, però si topam amb ella, ben segur que ho sabrem. El nostre autor contradeia així el que, de tant en tant, ens han fet creure: “la veritat és inaccessible, diu la gent. A mi més aviat em sembla que és inevitable”²²⁴⁴. Perquè tard o d’hora surt a la llum. No es pot negar per molt de

²²³⁸ Ibídem, pàg. 61.

²²³⁹ LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l’Abadia de Montserrat, pàg. 174

²²⁴⁰ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Pelegrinatge als orígens*. Barcelona, Miquel Arimany S. A., pàg. 113.

²²⁴¹ Ibídem, pàg. 104.

²²⁴² CATTIAUX, L. (2011). *El mensaje reencontrado: o el reloj de la noche y del día de Dios*. Barcelona: Herder. Prefaci de Lanza del Vasto a la primera edició dels 12 llibres (1945)

²²⁴³ LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l’Abadia de Montserrat, pàg. 14 -15

²²⁴⁴ Ibídem, pàg. 14.

temps l'evidència, només hem d'obrir ben els ulls i no deixar-nos engalipar pels interessos d'uns pocs.

Lanza diu que un dels testimonis més significatius en favor de la no-violència és el següent: “mostrar que una vida exempta de violència i d'abús és possible i que fins i tot, no és més difícil que tenir una vida àvida de guanys, ni menys natural que una vida ordinària”²²⁴⁵. L'autor es refereix aquí al rebuig tant de la violència oculta, com de violència brutal; d'abusos legals i permesos, tant com d'abusos il·legals. I ens vol transmetre la idea que, quant més senzilla és la nostra vida, menys dependència tenim del materialisme i per tant, menys contribuïm a la violència. Quant més actes no-violents realitzam, més anam coneixent la veritat i viceversa: “la verdadera pau només es troba en la veritat”²²⁴⁶.

Ha d'haver una coherència entre el que jo sent i pens i el que jo faig. Les aparences deixaran de ser únicament *aparences* per tal de ser el reflex de les meves creences: “la veritat, per tant és ser u i estar unit (...) La veritat és que l'exterior sigui com l'interior”²²⁴⁷. Per tant, si dins meu he trobat el sentit de la no-violència, he arribat al concepte real de justícia i he analitzat quins són els orígens dels mals que m'envolten, la lògica em dirà com he d'actuar. I com deia Lanza del Vasto, “aquest lligam de l'interior i l'exterior s'anomena veritat”²²⁴⁸. Però al món al que vivim, és molt fàcil deixar-se dur per les modes, els missatges publicitaris o els models televisius o mediàtics; així doncs, és molt fàcil trobar-nos amb persones que estan representant un paper, que de vegades, fins i tot, desconeixen la seva manera de ser, que dediquen el temps a intentar aparentar allò que s'espera d'ells en lloc de dedicar-ho a conèixer-se a sí mateix, reflexionar sobre la vida i actuar en relació al que realment pensa i sent.

El nostre autor denominaria a aquestes persones, *personatges*; o sigui, persones que fan teatre, que s'han convertit en estereotips: “la preocupació del

²²⁴⁵ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 328-329.

²²⁴⁶ LANZA DEL VASTO, G. (1988). *El Arca tenía por vela una viña*. Salamanca: Sígueme, pàg. 142.

²²⁴⁷ LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàg. 19.

²²⁴⁸ *Ibidem*, pàg. 22.

personatge és fer creure als altres que són diferents al que realment són²²⁴⁹, i per aquest motiu “el personatge depèn enterament de l’opinió dels altres”²²⁵⁰, així que si aquests personatges mirassin la seva vida des de fora i algú els demanés que es descrivís a sí mateix, amb tota honestedat hauria de contestar que no es coneix. Segurament s’adonaria que està seguint el camí erroni, que la felicitat o la manera de viure que dibuixa pels altres no es vertaderament la seva felicitat o la forma de vida que l’ompliria. Per això estam parlant de persones “buides”. Per omplir-se hauran de sortir d’aquest camí. Lanza del Vasto explicava que “sortir de la ignorància i de l’error és saber la diferència entre el qui és *Jo* i el qui és l’*Altre*”²²⁵¹.

Resumint el que diem a aquest apartat i afegint un nou concepte, el de l’amor, farem notar que “la veritat de les formes és la bellesa (...) la veritat dels actes és la justícia (...) La veritat de la consciència és la unificació interior i el coneixement d’un mateix (...) La veritat de l’amor és el fet de reconèixer-se en l’altre”²²⁵². Una vegada hom coneix la pròpia essència, hom sap quins són els fils més profunds que mouen el propi ser, haurem arribat a desemascarar la necessitat de donar i rebre l’amor que té tot ser humà. Així doncs, reconèixer-se en l’altre és empatitzar, comprendre, estimar a l’altre. I tal com llegim a l’Evangeli i Lanza ens planteja per arribar a entendre la filosofia de la no-violència: “estima al proïsme com t’estimes a tu”.

La veritat no es destrueix, però és vulnerable de ser ocultada i manipulada. Gandhi diu que “la veritat és dura com el llampec i delicada com la flor del presseguer”²²⁵³. Hem pogut revisar, a través de la història, com en moltíssimes ocasions el poder o els poderosos, els malfactors,... han intentat, sovint amb èxit, ocultar o manipular la veritat. Això ha generat desigualtats, fam, morts, subordinacions,...i una interminable llista de tipus de violència. Vet aquí el perquè el Mahatma anunciava que “veritat i no-violència són una sola cosa”²²⁵⁴. Una mateixa branca que es dirigeix cap a la justícia. Perquè el

²²⁴⁹ *Ibidem*, pàg. 34.

²²⁵⁰ *Ibidem*, pàg. 37.

²²⁵¹ *Ibidem* pàg. 30.

²²⁵² *Ibidem*, pàg. 19-20.

²²⁵³ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Pelegrinatge als orígens*. Barcelona: Miquel Arimany S. A., pàg. 159.

²²⁵⁴ LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l’Abadia de Montserrat, pàg. 19.

contrari només du a la degradació de la raça humana; “d’aquí que la violència i la mentida siguin inseparables²²⁵⁵ (...) les primeres veritats forçades o, més bé, falsedats, d’un règim o un altre, consisteixen en negar aquella violència en la que es fonamenten i en fer creure que són pacífics”²²⁵⁶. Tal com ens comentava Tolstói²²⁵⁷, el cinisme i la hipocresia dels Estats, es repeteix a les distintes etapes de la història així com als diferents territoris.

Quan hom es fa conscient de quina és la veritat, ja pot caminar pel camí de la no-violència, però caldrà que s’assabenti de tot el que això significa, tant de la dificultat que suposa la coherència diària amb aquest mode de vida, com de la bellesa del fet de comprometre-se amb ell: “bell es el compromís adreçat a la veritat (...) el primer pas és pensar-hi”²²⁵⁸. Reflexionar sobre el que tot això implica, creure que cada pas que hom dóna, és necessari per la consecució d’un món més just i feliç. El ser humà conté molts de aspectes positius per afavorir la pau i la justícia, però els ha d’utilitzar correctament, si ho fa al revés o simplement, no els utilitza, llavors la violència s’apodera del món.

A la 1a. Conferència Universal de la Universitat Gujarat Vidyapith, Lanza explicava que “la intel·ligència i el coneixement, la consciència i la saviesa són els grans privilegis de l’home”²²⁵⁹; així doncs, per què no els utilitzam en benefici de la societat? Perquè encara que molts dels ciutadans, vegin la injustícia, la maldat, la hipocresia,... i estiguin en desacord, faltarà que, a més, vulguin actuar en conseqüència, i perquè això succeeixi, a d’haver voluntat de canvi: “la bona voluntat és la voluntat de (...) servir a la veritat la justícia i l’amor”²²⁶⁰. Però també tenim els casos d’aquells individus que encara no s’han adonat del mal que ens envolta, potser estan massa ocupats pensant en el seu *personatge* o ve es deixen dur per allò que els mitjans de comunicació ens venen,... Es tractaria d’aquelles persones que “van on se’ls hi empeny, com a

²²⁵⁵ “la no-violència i la veritat es troben tan estretament entrelaçades que és impossible desentrellar-les. Són com les dues cares d’una medalla, o més aviat d’un disc sense empremta ni espessor. ¿Qui podria dir quin és el dret o el revés?”. Extret de: LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Pelegrinatge als orígens*. Barcelona: Miquel Arimany S. A., pàg. 158

²²⁵⁶ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 257-258.

²²⁵⁷ Veure capítol 2.

²²⁵⁸ LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l’Abadia de Montserrat, pàg. 181.

²²⁵⁹ MORALES J. J. (2008). *Lanza del Vasto*. Salamanca: Sinergia, pàg. 104.

²²⁶⁰ LANZA DEL VASTO, G. (1982). *La subida de las almas vivas*. Buenos Aires: Kier, pàg. 235.

bestiar camí de l'escorxador amb la diferència (...) que cap animal construeix el seu propi escorxador”²²⁶¹.

Sense adonar-se, aquestes persones dirigeixen la societat cap a la injustícia, cap a la destrucció de l' humanisme, d'allò que ens fa pensar en l'altre, per tant també, de l'amor. Llavors, podria dir algú: què puc fer si no me n'adono que existeix aquesta injustícia? Doncs està clar que “contemplar és esperar la veritat sense descobrir-la”²²⁶². Si a hom l'interessa el que li pot passar al veïnat, a sí mateix i al nostre món, haurà d'implicar-se en la recerca de la veritat, anar a les fonts que ens poden oferir la informació, raonar-la, comparar-la, ser crítics,... i després, actuar en conseqüència.

Encara ens faltará una darrera cosa: Lanza del Vasto, després de viatjar per la Índia i altres països asiàtics, reflexiona sobre les conductes de l'home a les distintes societats: “la fe, la bona voluntat, el saber, el coratge (...) no és pas que manquin en aquells països occidentals més que en els altres: allò que manca completament és la direcció. Allò que els manca a la nostra gent és la juntura entre allò que creuen, allò que pensen,allò que saben, allò que senten, allò que volen i allò que fan. Si manca aquesta juntura, tot els manca”²²⁶³. La coherència serà bàsica per avançar en el camí de la no-violència, però també la unió, la col·laboració i cooperació entre els homes de la comunitat, i sobretot, l'amor.

3.5. Amor.

Segons Lanza del Vasto, “amor significa unió i concordança (...) el resultat immediat és la pau amb el proïsme”²²⁶⁴. Així ens tornam trobar amb

²²⁶¹ LANZA DEL VASTO, G. (1981). *La aventura de la No-Violencia*. Salamanca: Sígueme, pàg. 107.

²²⁶² LANZA DEL VASTO, G. (1958). *Principios y preceptos del retorno a la evidencia*. Buenos Aires: Sur, pàg. 50.

²²⁶³ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Pelegrinatge als orígens*. Barcelona: Miquel Arimany S. A., pàg. 292.

²²⁶⁴ LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàg. 199-200.

aquella idea ja comentada en anteriors apartats: reconèixer-me dins el proïsme. Saber entendre i transmetre allò que és necessari per la humanitat, per tat, per tots nosaltres. És l'antítesi de l'egoisme. Hauria d'implicar, doncs, també l'altruisme: "què és el contrari del pecat? (...) Fes, i no tenguís cap mira pel fruit de l'acció"²²⁶⁵. L'autor es refereix al pecat com l'egoisme, i quant a la filosofia no-violenta, recomana l'acció acompanyada de consciència i ètica, acompanyada dels pensaments que un ha pogut reflexionar i que a la fi, ha trobat en ells l'evidència de la bondat.

Les conseqüències de dur a terme aquestes bones accions, poden ser de vegades càstigs²²⁶⁶, però el no-violent pensa en l'acció com a tal, aquella que parteix de l'amor, i no en les seves conseqüències. És per això que "l'amor procura l'alliberació i l'alliberament procura l'amor"²²⁶⁷. L'amor pel proïsme ens allibera de mals com són l'egoisme, la cobdícia,... i ens deixa ser nosaltres mateixos i sentir-nos reconfortats. A més, aquest sentiment d'alliberament, farà que l'amor es faci més fort; seria com un cercle viciós. Lanza ens demana i ens respon: "quin és l'amor que allibera? És l'amor sense el revers de l'odi i sense la tara de la indiferència (...) És una virtut que té força"²²⁶⁸. L'amor és un sentiment molt fort²²⁶⁹, i l'alliberament del propi ser, fa que aquest sentiment s'enforteixi més encara. La indiferència no es creua mai amb l'amor, si a algú no l'importa el patiment de l'altre, és que no l'estima.

L'amor del que ens parla Lanza del Vasto, és un amor net, sense perversió; transparent, vertader, sincer. El diferencia de la passió, dient: "l'amor apassionat està fet de desig (...) desproveït de llibertat"²²⁷⁰. L'amor apassionat suposa l'encadenament, en lloc de l'alliberament, i a més, pot resultar en ràbia, i fins i tot en odi, si aquell desig no es du a terme. Al *Bhagavad Gita*, podem trobar alguns passatges al respecte, dels quals Lanza fa menció: "no és tant

²²⁶⁵ MORALES J. J. (2008). *Lanza del Vasto*. Salamanca: Sinergia, pàg. 119.

²²⁶⁶ Recordem per exemple algunes accions de Gandhi que resultaren en vexacions, presó,... així ho veurem també a continuació, a la obra de Lanza del Vasto.

²²⁶⁷ LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàg. 201.

²²⁶⁸ LANZA DEL VASTO, G. (1993). *La fuerza de los no-violentos*. Bilbao: Mensajero, pàg. 39.

²²⁶⁹ "l'amor és més fort que la mort (...) La mort ha donat la vida al seu vertader nom que és: amor". Extret de: LANZA DEL VASTO, G. (1982). *La subida de las almas vivas*. Buenos Aires: Kier. pàg. 252.

²²⁷⁰ LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàg. 279.

l'acció la que encadena a l'home, com ho és la passió. És ella *la tenebrosa, la enemiga de les mil cares, la font de tot mal, és aquella que cal vèncer*²²⁷¹. Perquè aquesta passió fa descontrolar, fa que hom no pugui tenir domini de les seves accions, llavors, moltes vegades, pot desembocar en violència. Cal lluitar contra ella, treballar l'autoconeixement i desenvolupar la lògica. Cal fer-ho per aconseguir la pau interior i, més endavant, aportar alguna cosa al avanç de la no-violència a la nostra societat. A més, moltes vegades les passions s'acompanyen de fanatisme, i aquest d'irracionalitat. I qualsevol ser humà que no raona, pot respondre violentament.

“Estimar significa voler el bé del meu proïsme. Quin bé puc desitjar al meu enemic que és a la vegada el meu proïsme? Senzillament, voler treure'l del seu mal!”²²⁷². Com hem vist a l'apartat de la no-violència, és molt més difícil estimar a l'enemic o a aquell que no t'estima, o a aquell que no coneixes directament, que a aquell que t'estima²²⁷³.

Quan siguem capaços d'afrontar aquest repte i veure'ns reflectits en qualsevol altre ser humà, tendrem més possibilitats de comprendre altres situacions, altres pensaments,... i poder presentar-los la evidència per a poder treure'ls de l'error, i moltes vegades del mal. Si això succeeix, estarem estimant, perquè significarà que volem el bé per ell: “si estimau a qui us estima, on està el mèrit? (...) Estimeu als vostres enemics, feu el bé i presteu sense esperar res a canvi”²²⁷⁴.

Thoreau, per la seva part es demanà on podria estar el legislador que posseeixi suficient saviesa per aprofitar-se de la llum que difon aquest missatge, ja que això és “amar”, donar i no esperar que ens tornin res: “no donis als altres per obtenir profit”²²⁷⁵. En realitat, el ser humà està ple d'amor, i quant més dóna, més ganes té de donar. Però això també s'educa, mitjançant

²²⁷¹ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Pelegrinatge als orígens*. Barcelona: Miquel Arimany S. A., pàg. 106.

²²⁷² LANZA DEL VASTO, G. (1993). *La fuerza de los no-violentos*. Bilbao: Mensajero, pàg. 55.

²²⁷³ Fent menció del Bhagavad Gita, Lanza recordava allò que Krishna (déu de l'amor) manifestava: “Fa bo, deia Krishna a les pastores, d'estimar aquell qui ens estima, però és millor encara d'estimar aquell que ens negligeix”. Extret de: LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Pelegrinatge als orígens*. Barcelona: Miquel Arimany S. A., pàg. 94.

²²⁷⁴ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 300. Lanza del Vasto cita un passatge de la Bíblia: Lucas 6: 32-42.

²²⁷⁵ LANZA DEL VASTO, G. (1958). *Principios y preceptos del retorno a la evidencia*. Buenos Aires: Sur, pàg. 10.

l'autoconeixement, i evitant, a més, la inhibició, la vergonya sense sentit de mostrar una cosa vertadera i beneficosa. Aquesta inhibició, impedeix l'alliberament. Perquè quan un es mostra tal com és i sap que el que mostra és pur, es sent també alliberat.

Només així hom podrà sentir que pot donar sense cap cadena que el fermi, sense mirar enrere i amb la satisfacció que resulta d'oferir-se al món perquè aquest sigui millor: "el bé només pot venir dels homes lliures, lliures, en primer lloc de deutes i de desigs"²²⁷⁶. Per aquest motiu, serà imprescindible que primer ens agradi la sinceritat del nostre amor, i això també significa, agradar-me a mi mateix. El nostre autor deia: "Estima't a tu mateix. Com hauria d'estimar als altres com a un mateix si no s'estima a sí mateix?"²²⁷⁷. Serà, doncs, el primer requisit per poder oferir de manera vertadera, l'amor al proïsme.

Hi ha amor al nostre món? És clar que sí: "l'amor és la columna central que sosté al món"²²⁷⁸. Però també és cert que si cada un de nosaltres el desenvolupés dins les nostres possibilitats, el món seria un lloc molt millor, on regnaria l'harmonia i anirien desapareixent les desigualtats, les submissions, la cobdícia,... és a dir, la violència en termes generals. Per això, Lanza del Vasto argumenta el següent, referint-se a la seva Comunitat de l'Arca²²⁷⁹: "nosaltres detestam el món per amor i en atenció als que el món sedueix, degrada i destrueix (...) Si ens mantenim retirats dels mals que denunciem, és per advertir a molts sobre els mitjans per salvar-se"²²⁸⁰. Es referix al rebuig del mal; a la presa de consciència del que succeeix al món que ens envolta, llavors no cap una altra opció que detestar-ho. No parla aquí del rebuig a persones, sinó al mal que les posseeix (egoisme, odi, cobdícia, còlera,...) i fa que moltes altres pateixin.

Es tracta d'una denuncia que es vol difondre per alertar al poble, per fer-li veure que hi ha altres camins i que, en ocasions, el camí que segueixen, té conseqüències nefastes per altres i per tant, per un mateix, ja que tots formam

²²⁷⁶ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Pelegrinatge als orígens*. Barcelona: Miquel Arimany, pàg. 135.

²²⁷⁷ LANZA DEL VASTO, G. (1958). *Principios y preceptos del retorno a la evidencia*. Buenos Aires: Sur, pàg. 58.

²²⁷⁸ *Ibidem*, pàg. 91.

²²⁷⁹ Veure següent apartat: "obra".

²²⁸⁰ LANZA DEL VASTO, G. (1988). *El Arca tenía por vela una viña*. Salamanca: Sígueme, pàg. 95.

part d'aquest món. Un missatge que cerca, entre altres coses, evitar desigualtats a través de la consciència d'una necessitat de justícia social, ja que com apuntava Lanza: "la justícia sense amor és injúria a la vida"²²⁸¹. Segons el codi penal²²⁸², la injúria és "l'acció o expressió que lesiona la dignitat d'una altra persona". Tota injustícia social o desigualtat social, implica la imposició d'una manca de dignitat a la vida de moltes persones. Si la justícia no parteix de la base de l'amor, vol dir que està deshumanitzada, i la justícia social de la que parlem, significa tot el contrari: que tot ser humà tenguí dret a una vida digna, i com diu l'autor Agenor González citant al jurista del segle XIX, Hans Kelsen: "justícia és felicitat social"²²⁸³. I és això el que ha de cercar la justícia, un món feliç i que visqui en harmonia, i això no es pot aconseguir si no és a través de l'amor.

Ens queda, emperò, una altra passa essencial, per completar els requisits del trajecte cap a la no violència: com hem dit abans, perquè el canvi es doni, primerament en nosaltres i després en els nostres actes i en la societat, és necessari que hom es faci conscient de la realitat que ens envolta i prengui mesures. Serà doncs indispensable que es doni la conjunció de elements: "s'inicia en un nou coneixement, en el coneixement doble i perfecte que és l'amor"²²⁸⁴. Lanza del Vasto ens vol fer veure que la ciència per sí sola, no basta per reconèixer el món i les seves necessitats, sinó que és de vital importància que aquesta ciència estigui humanitzada i impregnada d'amor i de moral. Així doncs, l'autor proposa el pas de la ciència a la consciència²²⁸⁵, que seria el coneixement dels fets, però, al mateix temps suposaria que, aquest coneixement estigués calat d'amor. Aquesta serà la idea de *Educació* que ens voldrà transmetre Lanza del Vasto.

²²⁸¹ LANZA DEL VASTO, G. (1958). *Principios y preceptos del retorno a la evidencia*. Buenos Aires: Sur, pàg. 106.

²²⁸² Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. Título XI. Capítulo II, artículo 208.

²²⁸³ GONZÁLEZ, A. (2006). *La justicia social como fin primordial de los Derechos Humanos*. Mèxic: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, pàg. 30.

²²⁸⁴ LANZA DEL VASTO, G. (1982). *La subida de las almas vivas*. Buenos Aires: Kier. pàg. 201.

²²⁸⁵ "una ciència sense consciència, arruïna tota ànima". Extret de MORALES J. J. (2008). *Lanza del Vasto*. Salamanca: Sinergia, pàg. 127. L'autor cita aquí la màxima moralista de M. E. Montaigne, pensador francès del segle XVI.

3.6. Educació.

Continuant amb el punt del coneixement i de l'amor, plantejam quina seria la finalitat de l'educació: "es pot dir que l'educació, la cultura, la moral, tenen per objecte la producció de persones"²²⁸⁶, a diferència dels personatges dels que parlàvem abans. Es tracta d'una formació humana i íntegra, on cadascú desenvolupi la seva pròpia manera de ser sense perjudicis ni motllos únics. Respectant a més, els ritmes i les característiques de cada un: "les persones són el que *poden ser*"²²⁸⁷. L'autor expressà clarament algunes idees sobre educació, però hem de recordar al lector, que Lanza del Vasto deixà pocs plantejaments escrits sobre Pedagogia, tot i que, en realitat, allò que va manifestar sobre la no-violència i altres temes relacionats amb aquesta, serà allò que l'escola pot transmetre i reflectir.

Tot educador hauria de considerar les característiques dels seus alumnes i respectar-les. Hauria de fomentar les seves potencialitats, sense proposar fites tancades que de vegades són impossibles d'aconseguir o impliquen sofriment i que, d'altres vegades, no són funcionals. Aquesta educació íntegra, implica que l'educació d'actituds, cobra un sentit importat, on l'interès voltarà un principi fonamental: aprendre a ser. Lanza del Vasto, respecte a l'educació formal, opinava que: "canviar de règim i les lleis sense canviar als homes ni fer-los millors, és com granar una estància sense obrir les finestres"²²⁸⁸. Els canvi a les lleis educatives, sempre haurien d'implicar una millora humana, és a dir, una recerca de models educatius on l'educació actitudinal i per tant també, crítica, tengués un pes molt considerable. Si aquesta idea no es planteja com a base del canvi, seria, tal i com ens indica l'autor, remoure la pols i que es torni a aposentar, és a dir, no canviar vertaderament res. Encara que de vegades, la llei sí ha tengut la intenció real de canvi, potser els educadors no l'han duta a terme com caldria per diversos motius: comoditat, desconeixement.

²²⁸⁶ LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàg. 51.

²²⁸⁷ *Ibidem*, pàg. 53.

²²⁸⁸ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 11.

Un altre canvi, bastant radical que proposa Lanza, seria apostar per la cooperació, criticant així el foment de la competitivitat que ja neix a les escoles, per desenvolupar-se després a la societat. Això fa que les relacions humanes es puguin degradar i que es deixi de considerar a l'altre com un *igual*: “és necessari que el ciutadà mai miri al seu conciutadà com un mitjà per arribar a la riquesa, sinó sempre com un fi, com un ser preciós en sí, del qual la seva realització és altament desitjable”²²⁸⁹ És a dir, aconseguir que cada nin pensi en el proïsme com un ser amb drets i des del punt de vista de l'amor, interessant-se pel seu bé. Llavors tornam a l'educació d'actituds, que haurien d'estar integrades en cada programació, tant de manera implícita com de manera explícita. Proposant aquests objectius de manera transversal²²⁹⁰ i no com a àrees aïllades.

A més, Lanza del Vasto proposa també, així com ho feia el seu mestre, Gandhi, no només aprendre a través de la ment sinó també fer-ho a través de les mans: “un cap sense mans és converteix en un caparrut, i unes mans sense cap ens aproximen a l'activitat animal i ens allunyen de la nostra qualitat humana”²²⁹¹. Planteja doncs, la necessitat del treball manual²²⁹² acompanyant al treball mental. Això ens du a pensar, que no només pot ser una feina alternativa a l'hora de treballar la terra, sinó que poden conjuguar-se en moltes ocasions, amb la finalitat d'aprendre manipulant i experimentant²²⁹³. També es cert que l'autor proposava que l'alumne treballés algunes hores al dia: tasques

²²⁸⁹ Ibídem, pàg. 147

²²⁹⁰ Així ho contemplava la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) a l'any 1990 a l'Estat Espanyol, encara que, al no rebre formació i no potenciar aquesta fita, la majoria de professionals no ho varen incloure a les seves programacions ni ho varen avaluar. Qüestió que tampoc va ser corregida ni controlada per les autoritats. Fent una síntesi dels temes transversals proposats per la LOGSE (Educació ambiental, per a la pau, del consumidor, per a la igualtat, vial, sexual i per a la salut), l'autor Fernando G. Lucini, extreu tres objectius molt relacionats amb l'ideal de Lanza del Vasto: “despertar la il·lusió dels alumnes (...) Formar actituds favorables per la millora de la persona (...) per a viure en felicitat i harmonia amb un mateix i amb els altres (...) I millorar les relacions socials, fent-les més humanes, més lliures i molt més solidaries”. Extret de: LUCINI, F. G. (1998). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya, pàg. 11-12.

²²⁹¹ MORALES J. J. (2008). *Lanza del Vasto*. Salamanca: Sinergia, pàg. 47.

²²⁹² Lanza del Vasto comenta als seus escrits que va aprendre de Gandhi que “el treball manual és l'aprenentatge de l'honestat”. Extret de: LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Pelegrinatge als orígens*. Barcelona: Miquel Arimany, pàg. 135.

²²⁹³ Ens referim aquí a una de les premisses de la *Nova Pedagogia*: l'aprenentatge actiu a través de l'experimentació.

de la llar, del camp, d'elaboració de peces de vestir,... però la idea era que es compregués el concepte d'autosuficiència, de l'aprenentatge com un aspecte funcional i tenint en compte que "el fi del treball no és tant fer objectes com fer homes"²²⁹⁴. Reprèn així el principi de l'educació integral²²⁹⁵.

D'altra banda, és interessant que els infants adquireixin uns hàbits per a no sentir-se desorientats, però també és cert que perquè es doni un ensenyament motivador real, cada dia serà un nou repte. Lanza del Vasto deia que "vivint sempre el mateix de cada dia, no aprenem res"²²⁹⁶. Perquè es doni l'aprenentatge serà per tant requerit, que qui ha d'aprendre sigui exposat a experiències vitals que plantegin la necessitat de canviar la seva manera d'enfrontar-se a l'entorn. Quan aquest canvi s'ha produït, i l'aprenent ha fet seva una nova manera de relacionar-se amb el món, podem assegurar que hi ha hagut aprenentatge.

D'aquí podríem fàcilment deduir que la tasca principal d'un bon mestre, és planificar situacions que plantegin en l'alumnat la necessitat de provar estratègies noves, d'aportar solucions diferents, de canviar la manera de respondre, de contemplar perspectives noves... El nostre autor ens feia reflexionar sobre las possibilitats de l'educació escrivint que "els infants són les criatures més desbordants de vida que existeixen, les més obertes, les més curioses de tot: no seria pas educar-los imposar-los silenci, immobilitat, ciències mortes i principis mort. Per morts vull dir, tallats de llur arrel"²²⁹⁷. Paraules tan semblants als principis de la *Nova Pedagogia* com ho varen ser abans, les del seu admirat Tolstói. Aprofitar el privilegi de la curiositat i l'interès per aprendre coses noves, contribueix en gran mesura a l'èxit de l'educació.

Partim d'unes característiques immillorables: creativitat, curiositat, interès, participació, manca de prejudicis, flexibilitat. Lamentable serà doncs, si no ho aprofitam, i al contrari, volem que s'eduquin de manera uniforme amb un

²²⁹⁴ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Pelegrinatge als orígens*. Barcelona: Miquel Arimany, pàg. 142.

²²⁹⁵ Farem menció novament de la LOGSE concretament de l'article 2, on es comenta que significaria l'educació integral: "la formació personalitzada, que propiciï una educació integral en coneixements, destreses i valors morals dels alumnes i de les alumnes en tots els àmbits de la vida , personal, familiar, social i professional". Extret de: LUCINI, F. G. (1998). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya, pàg. 19.

²²⁹⁶ MORALES J. J. (2008). *Lanza del Vasto*. Salamanca: Sinergia, pàg. 126.

²²⁹⁷ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Pelegrinatge als orígens*. Barcelona: Miquel Arimany, pàg. 334.

motllo estàndard, valorant el silenci per damunt de la participació i la curiositat, no respectant els trets que fan que els nins siguin nins, descontextualitzant els aprenentatges, imposant rígidament normes i continguts conceptuals, no respectant la singularitat i fent-los així intolerants davant els altres, tancant les respostes i també les preguntes, no deixant que els nins pensin, impossibilitant que prenguin decisions, o amagant la utilitat i funcionalitat d'allò que poden aprendre... Així estarem matant el seu desenvolupament natural, transformant a aquest infants en màquines reproductores: "L'home es veu reduït a servir a les màquines, a convertir-se en màquina (..)

El treball va exigint cada vegada menys força i menys habilitat i intel·ligència"²²⁹⁸. Potser a alguns els interessi, o creguin que els interessa que el poble no pensi ni reflexioni per sí mateix, que no tinguin interès en conèixer la veritat, que així el podran manejar com vulguin; però qualsevol que cregui en l'educació i en l'amor i s'adoni que l'escola està apostant per l'aprenentatge mecanicista i no per aquell que defensa Lanza del Vasto i tants d'altres que recolzen l'Escola Nova, sens dubte ho denunciarà. Però "mentre l'home sigui posseït i els seus fills controlats per altres, mentre no sigui l'amo del seu treball, dels mitjans de treball i del fruit del seu treball, però sobretot mentre no sigui l'amo de la seva ànima i senyor de la seva vida, perdurarà la bogeria general i les revolucions sanguinants"²²⁹⁹. Aquesta és, d'alguna manera, la responsabilitat de l'escola i del mestre: potenciar el pensament crític i no exercir l'autoritarisme reproduint un model que priva de llibertat de pensament, d'imaginació, d'indagació i de relació als alumnes.

Quan Lanza del Vasto visità a Gandhi a la Índia, el Mahatma ja duia temps criticant la manca de funcionalitat dels continguts i les metodologies mecanicistes que es duïen a terme a les aules de les escoles índies. Les lleis educatives tengueren en compte d'alguna manera el document preparat per ell mateix a Segaoon (Índia), però la implementació real només es dugué a terme a escoles que seguien el mètode *Naim Talim*, és a dir, a escoles gandhianes. Lanza quedà plenament convençut que es tractava d'una educació ideal, i quan es va tornar a instal·lar a occident, poc a poc la introduí a les Comunitats de l'Arca.

²²⁹⁸ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 65.

²²⁹⁹ *Ibidem*, pàg. 105.

El tipus d'escola que Gandhi i Lanza critiquen, du al nin cap a la indiferència, tant de l'aprenentatge com dels individus que l'envolten; justament allò que Lanza rebutja demanant a Déu el següent: "Crist, allibera'm sempre de la indiferència i mostra'm la plenitud de les coses"²³⁰⁰. Demana a Crist que no permeti que algú mati la seva moral i el seu interès per conèixer la veritat. Aquest algú voldrà situar-se per sobre de l'altre i manejar els seus pensaments, convertir-ho en un titella o en un personatge.

Per aquest motiu Lanza del Vasto afirma que: "la llibertat no consisteix tant en que fem la nostra voluntat com en que no estiguem sotmesos a la dels altres"²³⁰¹, i només fomentat aquesta llibertat²³⁰², podrem gaudir d'una educació ideal i així, gaudir també dels aprenentatges. Però com ja hem comentat en alguna ocasió, serà també necessari per desenvolupar el pensament crític, que es desenvolupi l'autoconeixement i que es fomenti la reflexió. Lanza deia "calla per tenir alguna cosa a dir que valgui la pena de ser escoltat. Però calla també per a escoltar-te a tu mateix"²³⁰³. La prudència es pot educar al igual que les actituds, serà a més, una condició important per al no-violent: pensar abans d'actuar i reflexionar sobre el que ens envolta per prendre decisions. I vet aquí una part de la resposta a la pregunta que es feia Lanza del Vasto, influït per Rousseau²³⁰⁴: "existeix una educació no-violenta pels nins i un ensenyament de la no-violència pels petits i pels grans?"²³⁰⁵. Si el canvi educatiu es dona cap a una vessant més humana fonamentada en eixos transversals actitudinals, la resposta podria ser que sí. Respecte als adults, potser podrem esperar a que els petits d'ara, que rebin aquest tipus d'educació, en un futur siguin adults que hagin begut de la font de la no-violència.

²³⁰⁰ LANZA DEL VASTO, G. (1958). *Principios y preceptos del retorno a la evidencia*. Buenos Aires: Sur, pàg. 71.

²³⁰¹ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 216.

²³⁰² "l'alliberament del cap és la saviesa; l'alliberament del cor és l'amor; l'alliberament dels sentits és la bellesa". Extret de: LANZA DEL VASTO, G. (1958). *Principios y preceptos del retorno a la evidencia*. Buenos Aires: Sur, pàg. 67.

²³⁰³ LANZA DEL VASTO, G. (1958). *Principios y preceptos del retorno a la evidencia*. Buenos Aires: Sur, pàg. 35.

²³⁰⁴ En aquest cas, ens referim a l'obra de J. J. Rousseau, *Cartes escrites des de la muntanya*, l'any 1763. En concret a la 8a. carta. A les quals, Rousseau critica la manca de transparència i els interessos propis del govern suís defensant els drets dels ciutadans, principalment la llibertat de pensament.

²³⁰⁵ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 329.

Com a corol·lari del que hem vist podem afirmar que les característiques cabdals del pensament del nostre autor tendran a veure amb diferents àmbits que s'entremesclen entre ells com si d'una teranyina es tractàs. La no-violència inclou un gran ventall de característiques i aspectes que no es poden deixar enrere, ja que donen sentit a la globalitat d'aquest terme. El fet de defensar aquesta filosofia de vida, significa per una banda, la recerca de la veritat i la utilització del pensament crític en relació a l'anàlisi de les diverses situacions que ens envolten. Però, a més, implica dur a terme les accions que s'adeqüen a les deduccions que hem desenvolupat després de reflexionar sobre el que està succeint al nostre voltant i de pensar també en quines són les pròpies actituds i conductes, per a transformar-les en comportaments coherents. La no-violència significa també, justícia social, que d'alguna manera és tot el contrari a desigualtat social, és a dir, no permetre i no col·laborar amb l'explotació, la marginació, la supressió de drets, les jerarquies socials,... i demanar que els governs siguin equitatius. Vol dir també, que moral i amor han de ser l'essència dels nostres actes, per així evitar l'egoisme, la cobdícia, la hipocresia o la mentida, i evidentment, la violència. Però la no-violència, no és innata en les persones, sinó que es requereix un plantejament previ, una reflexió, un esforç continu per l'autoconeixement, i sobretot, algú que sigui capaç de transmetre aquesta idea. I, què millor manera d'aprendre a funcionar de manera no-violenta que en l'escola? L'Educació serà la clau per a un nou món en el que es respiri respecte, amor, justícia i igualtat. Llavors, l'Educació és l'eina fonamental per l'assoliment d'objectius actitudinals, que tenen a veure amb *saber ser* i *saber estar*, per aconseguir que en un futur pugui haver vertadera pau. Al capítol següent, veurem com Lanza del Vasto proposa les bases d'aquesta educació dins la Comunitat de l'Arca.

4

LA COMUNITAT DE L'ARCA

478

Quan Lanza del Vasto va fundà la Comunitat de l'Arca, tenia diferents objectius, però principalment el que pretenia, era dur a terme la filosofia de vida que defensava i fer-ho en comú. La força activa que assumeix la no-violència, és molt més intensa si ens mantenim units.

En els capítols anteriors, s'ha fet referència a diferents accions que tingueren lloc per iniciativa d'aquestes comunitats, ara aprofundirem una mica més en el seu desenvolupament i forma de vida. I ho farem a través de informació extreta de diferents escrits, entrevistes amb persones vinculades a aquesta comunitat i webs creades per membres de diferents comunitats.

Al proposar la idea de crear una comunitat amb una filosofia de vida en concret i iniciar la seva posada en pràctica, els companys i amics de Lanza, intentaven donar-se un nom per identificar-se. Lanza del Vasto, ens conta als seus escrits com s'espantava només de pensar que el seu nom era la proposta inicial: "Començaren a parlar de *lanzistes* i *lanzismes*, cosa que em va posar els pèls de punta. *Amics meus, vaig anunciar, ens anomenarem Arca*"²³⁰⁶. I d'aquesta manera deixava palès que es tractaria d'una concepció lligada a la unitat i a la col·lectivitat.

Com ja sabem, Lanza del Vasto es va inspirar en allò que va veure en la primera visita a la Índia, quan va conèixer a Gandhi i va tenir l'oportunitat d'observar el desenvolupament de l'*ashram* on ell vivia. Els membres d'aquesta comunitat la defineixen de la següent manera: "Una comunitat única en el seu gènere dedicat a l'obra de les mans i de la vida interior. Un lloc de resistència a la idolatria de la comoditat i benefici. Un laboratori per a la societat no violenta, inspirada en l'Evangeli, però portador de valors universals i que respecta totes les religions"²³⁰⁷. Com veiem, segueix essent un lloc on experimentar, on provar alternatives al món consumista que ens devora per quasi tots els costats, i del que sembla que no podem escapar; és una reivindicació que expressa el desacord amb l'actual model de vida que transmet violència pels quatre costats: "des dels seus inicis, al començament de la II Guerra Mundial, l'Arca és un espai de vida que acull a persones de totes les religions, o sense religió, sempre que siguin *autèntics cercadors de pau*. La raó de ser de les Comunitats de l'Arca, resideix sobretot en la voluntat col·lectiva d'aportar una resposta positiva al vertader estat violent de la societat, basada en el profit i la dominació de l'home (...) S'ha d'entendre que les Comunitats en sí mateixes són accions militants, pel

²³⁰⁶ MORALES J. J. (2008). *Lanza del Vasto*. Salamanca: Sinergia, pàg. 28.

²³⁰⁷ Informació extreta de la: Pàgina oficial de l'Associació dels amics de Lanza del Vasto (Association des Amis de Lanza de Vasto): <http://www.lanzadelvasto.fr/>

que constitueixen un compromís de tots els dies per viure valors²³⁰⁸. Es tracta d'un compromís amb la veritat, amb la no-violència, amb els valors ètics que impliquen acció, és per tant, una qüestió de coherència.

Jo Pyronnet, escrivia que els "Companys de l'Arca volen demostrar que es pot aconseguir la plena realització humana i espiritual, i fins i tot exercir una irradiació sobre el món, a través d'una forma de vida senzilla i d'uns mitjans simples i a l'abast dels més pobres"²³⁰⁹. Així, el mode de viure, és dins el possible, autosuficient, sense oblidar la seva missió de difusió de la no-violència. Molts es demanaven per tant, si això vol dir que, d'alguna manera, l'Arca feia política, al que Lanza del Vasto contestava el següent: "hi ha dos sentits de la paraula política. Política vol dir simplement recerca i preocupació pel bé comú, i en aquest sentit, nosaltres som polítics, però política també vol dir *presa de poder* (...) i amb això no hi creiem"²³¹⁰. Per tant tenim que en moltes ocasions, les dues idees de *política*, poden ser contradictòries. Està clar, que avui dia, poques de les polítiques estatals cerquen el bé comú.

La resposta de l'Arca, com hem vist, pretén ser activa: "l'Arca no pensa pas quedar-se neutral o indiferent davant les injustícies, intrigues, amenaces, mentides escàndols, crueltats, abusos,... es reserva el dret d'intervenir per l'acció directa no-violenta sempre que es sentirà en obligació i en tindrà la possibilitat"²³¹¹. I així ho han demostrat al llarg dels anys en iniciatives com les campanyes de Larzac, els dejunis a Roma, les marxes a favor de l'objecció de consciència en front als serveis militars, les lluites contra l'armament i sobretot contra la bomba atòmica,... Moltes accions tingueren lloc quan Lanza del Vasto encara era viu, però algunes d'elles, han estat iniciatives d'altres membres de la Comunitat, després de la seva mort, com per exemple: accions contra l'energia nuclear, suport actiu en la lluita de poble de Knak per el reconeixement del seus drets, dejunis amb motiu de la guerra del Golf,...

²³⁰⁸ Revista "Alternativas non-violentas" (2003) n. 132. Versailles (França)

²³⁰⁹ PYRONNET, J. (1973). *La Comunitat de l'Arca, una experiència de Societat no-violenta*. Barcelona: Comunitat de l'Arca, pàg. 1. Nota: es tracta d'un quadernet informatiu escrit per Jo Pyronnet i imprès per la mateixa Comunitat de l'Arca.

²³¹⁰ MORALES J. J. (2008). *Lanza del Vasto*. Salamanca: Sinergia, pàg. 90.

²³¹¹ LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàg. 298.

Avui dia, els membres del Arca són conscients que participar en altres moviments socials com amb les *brigades per la pau* o moviments antimilitaristes, també forma part del seu mode de vida: “Seguint a Lanza del Vasto, inspirat a la vegada per Gandhi, els companys de l’Arca trien vies de la no-violència, duen una vida simple, preocupats per la justícia social i el respecte a tot allò que viu. A més, s’esforcen en compartir i en posar-se al servei dels altres, profunditzen en la seva vida interior romanent a l’escolta dels cercadors de la Veritat, pertanyents o no a una tradició religiosa, i cerquen promoure la Pau per mitjans no-violents”²³¹². Es tracta d’una lluita constant per la igualtat i per la pau.

Algunes formes de funcionament es plantegen al llibre de Lanza del Vasto: *L’arca tenia por vela una vinya*, on explica també que la selecció dels membres, es fa tota sola, que aquells que no es veuen capaços de comprometre’s es marxen sense que ningú els hagi d’expulsar: “ningú cobra. Treballam junts i compartim (...) El que sobra al cap de l’any, es distribueix en donacions (...) Tenim escola i escoleta (...) El nombre de membres d’una comunitat no ha de sobrepassar la trentena, si no, la comunió es fa difícil”²³¹³. Quant al treball, la influència de Ruskin deixa empremta i es critica la manera de contemplar el treball en la societat de consum actual: “l’exagerada divisió del treball tal i com es practica avui, és la destrucció de l’obrer, la seva conversió en pols (aquesta és la principal raó de la nostra aversió per les màquines. Es basa en el respecte al treballador i al treball). La divisió del treball és una comoditat de la producció i una necessitat de l’explotació de l’obrer”²³¹⁴. La Comunitat de l’Arca evitarà en la mesura del possible, el maneig de maquinària, fent servir el treball manual. La forma de vida serà el més natural i menys artificial que es pugui: “el treball amb les mans té com a finalitat no només l’obtenció del pa quotidià, sinó també l’equilibri del ser humà, cos i ànima ja que és va fent com l’home es fa”²³¹⁵.

Aquesta filosofia implica el coneixement d’un mateix, l’autosuficiència, el no haver de dependre i tenir la possibilitat de *donar*. A més, com deia Pyronnet: “aquesta independència econòmica els dóna una llibertat total en relació amb el

²³¹² Extret de la pàgina web oficial de la Comunitat de l’Arca: <http://www.arcaiberica.org/>

²³¹³ LANZA DEL VASTO, G. (1988). *El Arca tenia por vela una viña*. Salamanca: Sígueme, pàg.76-77.

²³¹⁴ *Ibidem*, pàg. 85

²³¹⁵ *Ibidem*, pàg. 98.

poder establert. Com que no li demanem salari, ni avantatges, ni protecció, et sents més lliure a l'hora d'organitzar la desobediència eventual a una llei injusta o deshonrant²³¹⁶. Les decisions importants es prenen en assemblea, ja que, el fet que hagi un patriarca, no significa que aquest doni les ordres i les altres les compleixin sinó que farà de moderador i de coordinador. Evidentment, davant una crítica al poder jeràrquic, no seria coherent que a la comunitat es manifestàs.

D'altra banda, hi ha una sèrie de vots que el membres de la Comunitat han de fer: "No hi ha més que un vot: el consagrar-se. Està articulat en set punts: "Treball²³¹⁷; obediència²³¹⁸; responsabilitat; purificació²³¹⁹; pobresa; veracitat; no-violència"²³²⁰. Si ens fixam, són similars als fonaments del jainisme. S'ha de dir, que aquests vots es van renovant i d'aquesta manera, confirmant la conformitat amb l'estil de vida de l'Arca. La purificació es treballa mitjançant l'ascetisme i amb el treball de separació, dominació d'un mateix i autoconeixement que això implica. El vot de pobresa ens transmet que "la riquesa (...) en sí mateixa, és una condició immoral, ja que no podríem acumular al nostre voltant tants de bens, sense privar al nostre proïsme del necessari (...) Acceptar la riquesa és acceptar la pobresa, ja que tota riquesa exigeix ser defensada amb l'espasa o amb la llei"²³²¹ és a dir, amb la imposició de la força o a través de l'amenaça de la sanció o càstig. I recordem, a més, que al món al que vivim, la riquesa d'uns pocs suposa la pobresa de molts.

Finalment, com no podia faltar, es farà també el vot de la no-violència que és molt semblant al vot de l'*ahimsa* del jainisme, explicat al capítol 2: "no afligir a

²³¹⁶ PYRONNET, J. (1973). *La Comunitat de l'Arca, una experiència de Societat no-violenta*. Barcelona: Comunitat de l'Arca, pàg. 2.

²³¹⁷ "Amb la finalitat de trobar per a nosaltres i pels altres una solució a les misèries abusos, esclavituds i pertorbacions del segle (...) Esclaus són tots els assalariats, ja que no pertany al treballador ni la direcció del treball ni el fruit" Es cerca l'autoconeixement: "exercitar-nos diàriament en busca del coneixement, possessió i do de nosaltres mateixos": Extret de: LANZA DEL VASTO, G. (1988). *El Arca tenia por vela una viña*. Salamanca: Sígueme, pàg.117 i 122.

²³¹⁸ No està lligat a la obediència sota qualsevol forma de poder; sinó que es refereix a la obediència al compromís.

²³¹⁹ "purificar-nos dels nostres (...) prejudicis, dels nostres rancors, de les nostres còleres, de la nostra indiferència, de les nostres cobdícies, dels nostres fingiments, de les nostres aversions, dels nostres odis, de la nostra covardia,...". Extret de: LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 335.

²³²⁰ LANZA DEL VASTO, G. (1988). *El Arca tenia por vela una viña*. Salamanca: Sígueme, pàg.100.

²³²¹ Ibídem, pàg. 152.

cap ser humà, i si és possible, a cap ser viu per plaer, profit o comoditat (...) això comprèn: no robaràs, no enganaràs, no explotaràs, no subornaràs, no subjugaràs, no oprimiràs, no corrompràs, no menysprearàs, no denigraràs, no ofendràs, (...) No reduiràs a ningú a instrument del seu plaer o profit. A ningú feriràs per negligència, indiferència o mandra”²³²². En referència a això, sembla que del que més abusa a la nostra societat, és de la indiferència, i això sol ser conseqüència de l’egoisme i de vegades, de la aparent²³²³ comoditat.

Una de les claus de la vida en la comunitat és aconseguir allò que mencionàvem a altres capítols: la unitat dels homes amb una proposta comuna: “la primera característica i la més fonamental de la vida de l’Arca i dels seus objectius revolucionaris, és la unitat”²³²⁴. D’aquí el seu nom, Arca: *els animals de l’arca de Noé, aquells que estan units per salvar la humanitat*. És un simbolisme i un propòsit. Encara que està clar, que no aspiren a canviar el món sencer avui i ara, però sí aconseguir remoure les consciències, fer pensar als altres en diferents alternatives i posar els seu “granet d’arena” per a la millora d’aquest món. Per això, Jo Pyronnet recorda que “per als companys de l’Arca, aquesta manera de viure és una acció directa no-violenta permanent”²³²⁵. Cada dia treballen per això, ja que són coherents amb allò que prediquen: “el caràcter més aparent d’aquesta comunitat, és la contestació concreta a la societat de consum, el refús a participar en els abusos de la societat i especialment en el sistema econòmic. La no-cooperació constitueix la base de tota estratègia no-violenta. L’Arca n’és un exemple permanent”²³²⁶. No cooperar amb aquesta societat de consum, no és tasca fàcil, ja que pareix que qui no participa, queda marginat d’ella. El sistema actual, ven el producte perquè tothom ho compri, i després mobilitza totes les infraestructures i espais perquè ens acomodem al que s’ha creat nou. Un exemple d’això, serien els *parkins* les ciutats, o

²³²² *Ibidem*, pàg. 168.

²³²³ Es diu *aparent* ja que en realitat, perquè hom estigui vertaderament còmode, hauria de mantenir la seva dignitat i estar tranquil, èticament parlant.

²³²⁴ PYRONNET, J. (1973). *La Comunitat de l’Arca, una experiència de Societat no-violenta*. Barcelona: Comunitat de l’Arca, pàg. 11.

²³²⁵ *Ibidem*, pàg. 2.

²³²⁶ *Ibidem*, pàg. 9.

l'habilitació de carrils per als cotxes; si la manera de moure's fos més natural i no tenguéssim tanta presa²³²⁷, no seria necessari utilitzar el cotxe tan sovint.

L'acció de la Comunitat es fa notar a través de diferents afirmacions que Lanza del Vasto estableix: "Estam disposats a llançar-nos contra la injustícia, crueltat, o mentida quan es presenti l'ocasió, però això és per amor (...) i no per idees o sistemes"²³²⁸. L'amor, és el motor que hauria de moure el món, i si és així la comunicació serà molt més senzilla i els acords més fàcils de trobar. Però, és cert que l'amor no se transmet des de tots els sers humans, i per aquesta raó, la Comunitat de l'Arca manifesta que "cada vegada que els abusos de poder, la opressió i la crueltat sobrepassin la mesura tolerable, hauran de llançar-se campanyes no-violentes"²³²⁹, i vertaderament, així ho venen fent des de fa més de 50 anys.

Aquesta necessitat de lluita no-violenta per denunciar la injustícia social i les desigualtats, va fer que, sorgís l'anomenada CANVA. la Cordinació de l'Acció No-violenta es va fundar fa quasi vint anys al si de l'Arca i té com a objectiu afavorir totes les iniciatives que vagin sorgint en l'estudi i posada en pràctica de la no-violència: per a la promoció d'una cultura de pau i de la no-violència; per a la recerca de solucions justes, legítimes i estables dels conflictes, en solidaritat amb qui treballa en aquesta direcció; pel respecte i la salvaguarda de la dignitat del ser humà, de tot ser vivent i per la defensa del medi ambient²³³⁰. Principalment, es cuidaran de que no es maltracti la dignitat humana en cap sentit, és a dir, evitant o denunciant abusos, explotacions, maltractaments, supressió o disminució de drets com podrien ser l'alimentació, sanitat, vivenda o educació. Àrees que d'una manera o d'altre són vitals per l'home i la vida en societat, i que, malauradament, sovint e veuen degradades.

Actualment existeixen encara quatre *Comunitats de vida*²³³¹ en actiu, tres a França i una a Alemanya. Però, això sí, es manetenen diversos grups *d'Amics*

²³²⁷ Actualment està agafant força un moviment que defensa el control del propi temps per part de l'home, i no al revés. Aquesta iniciativa s'anomena *moviment slow* (lent), on "la clau resideix en un judici encertat de la marxa per a cada moment de la cursa diària": Extret de la pàgina web: <http://movimientoslow.com/es/filosofia.html>

²³²⁸ LANZA DEL VASTO, G. (1988). *El Arca tenía por vela una viña*. Salamanca: Sígueme, pàg. 84.

²³²⁹ *Ibidem*, pàg. 99.

²³³⁰ Informació extreta de: CANVA: COORDINATION DE L'ACTION NON-VIOLENTE DE L'ARCHE DE LANZA DEL VASTO. Pàgina web oficial: <http://www.canva.fr/>

²³³¹ Els membres de la Comunitat de l'Arca o del Moviment de l'Arca, anomenen així les Comunitats de les que anteriorment parlàvem.

de l'Arca²³³² i de *Fraternitats*²³³³ a Espanya, Alemanya, Itàlia, Bèlgica, França, Suïssa, Canadà, Argentina i Brasil. Avui en dia es mantenen sis grups actius a l'Estat Espanyol: a Madrid, Barcelona, Astúries, Múrcia, València i Albacete (la Comunitat de La Longuera a Elche de la Sierra).

El mes d'abril de l'any 2009, es va constituir l'Associació del Moviment de l'Arca a Espanya (AMARE) amb seu a La Longuera i que proposa com a finalitat cinc eixos fonamentals: "la comunicació i l'acció noviolenta; el respecte a la vida i a la diversitat ecològica; la fraternitat i solidaritat; el treball interior i la senzillesa en el mode de vida"²³³⁴. Cinc punts que ens retornen a la filosofia de la noviolència contemplada als capítols anteriors i que, aquesta associació, reafirma amb la següent sentència: "En primer lloc, creiem que la noviolència és una manera de fer que es deriva d'una manera de ser. Dir no a la violència implica reconèixer-la en un mateix i, des d'aquí, començar un camí de transformació personal"²³³⁵. És a dir, com hem vist abans, el punt de partida serà l'autoconeixement, i posteriorment, treballar de manera conscient per dur a terme una forma de vida i unes conductes conseqüents amb la ideologia defensada i que, segurament pot ser la millor, si no la única, per arribar a una convivència pacífica i aconseguir aportar un granet d'arena a la consecució de la justícia social.

4.1. Desenvolupament de l'Educació

²³³² Grups de persones coneixedores de la filosofia de l'Arca que es reuneixen amb certa periodicitat per parlar de temes relacionats amb la no-violència.

²³³³ Grups de persones que combreguen amb les bases del pensament de Lanza del Vasto i de la Comunitat del Arca. Solen compartir algun tipus d'activitat econòmica, casa,...

²³³⁴ Informació extreta de la pàgina web de la Comunitat de La Longuera: AMARE (Asociación del Movimiento del Arca en España): <http://www.lalonguera.org/grupos-amigos/el-arca/> i de l'entrevista realitzada amb Alfred Ferrís, membre de l'Associació del Moviment de l'Arca a Espanya.

²³³⁵ *Ibidem*.

Quan Lanza del Vasto viatjà a la Índia, va tenir temps d'observar amb deteniment, com es duia a terme l'educació, i tant a través de Gandhi com de Vinoba, va descobrir una nova manera d'educar als nins, deslligant-se de l'escola tradicional, que va perdent el sentit cada vegada més a la societat actual. Si recordam el que dèiem al capítol 2, la reforma educativa que proposava Gandhi i que es va du a terme a algunes escoles a la Índia, s'anomenava, *Nai Talim*. Doncs bé, Shantidas proposarà una escola molt semblant a Occident, un occident que havia rebut el missatge (a través dels pioners de la *Nova Pedagogia* o de l'*Escola Activa*) de la necessitat d'un canvi radical en el model educatiu: "les relacions entre el mètode gandhià (*Nai Talim*) i el mètode Montessori, són moltes i molt interessants. L'escola no és un vestíbul de la vida, sinó una introducció directa a la vida activa y civil. La cultura que donen no és ornamental, sinó funcional (...) Es proposa formar no homes de negocis, ni funcionaris, ni proletaris, sinó homes lliures consagrats a la comunitat humana"²³³⁶. Aspecte que afavorirà a un mateix, als sers humans i a la unitat i vida en harmonia d'aquests.

Gandhi volia que els nins gaudissin de la seva llibertat per l'aprenentatge: "la primera de les llibertats és la independència (...) consisteix en bastar-se a sí mateix"²³³⁷. Es reflecteix aquí la seva preuada idea d'autosuficiència i d'*autonomia* que tant significava pel poble indi i que tan necessària era per a viure en pau. El sistema actual ens fa dependents i per aquest motiu, són moltes les vegades que no podem decidir per nosaltres mateixos. Fins i tot, pareix que si hom està ficat a la roda, ha de tenir obligatòriament un ordinador, un cotxe, un telèfon mòbil,... si no és així, aquest individu queda fora de la vida social. Serà una de les qüestions que l'Arca voldrà plantejar: la recerca de la independència d'acció, possessió i pensament, i d'aquesta manera, de la llibertat. A l'escola, també serà així: "el nin (...) al curs dels seus estudis, aprendre a bastar-se a sí mateix". La metodologia, per tant, haurà d'implicar el desenvolupament de l'autonomia de l'infant.

Lanza va observar amb deteniment com s'organitzava aquest tipus d'escola i es va quedar amb idees innovadores i profitoses: "l'escola no té aules amb bancs, però té camp i tallers en els que els nins, passen el matí exercitant

²³³⁶ LANZA DEL VASTO, G. (1957). *Vinoba o la nueva peregrinación*. Buenos Aires: Sur, pag. 158.

²³³⁷ *Ibidem*, pàg. 158.

les seves forces, habilitats, inventiva, atenció i gust. L'horabaixa, es seuen en cercle devora el mestre"²³³⁸. Tot això equivaldria a les teories de la Nova Pedagogia que més endavant, Lanza del Vasto, posarà en marxa. Ens transmet amb les anteriors apreciacions, es avantatges d'un procés d'aprenentatge a través de la manipulació, l'experimentació, la llibertat, i el goig.

El nin tindrà la possibilitat d'experimentar i manipular els materials amb la finalitat d'aprendre a la seva manera i divertint-se. A més, el mestre es mostra com a una figura propera, que donarà confiança i seguretat als seus alumnes. Shantidas ens explica, a més, el següent: "té també un laboratori i una biblioteca (...) l'educació tracta de ser, en la mesura del possible, una expressió (...) Per al mestre no es tracta senzillament d'inculcar al nin la Ciència dels grans, però s'ha de posseir una ciència dels nins i ha de posa al nin en estat de extracció del seu saber de les coses i del fons de sí mateix"²³³⁹. Per al mestre, és imprescindible conèixer les característiques del pensament del nin, que no són les mateixes que les dels adults i tampoc són les mateixes entre els propis nins. Així, dins les seves possibilitats, el mestre permetrà, a través de la presentació de materials amb els que els alumnes experimenten, que aprenguin per descobriment. Aspecte essencial per a fonamentar un bon aprenentatge, per a motivar a l'alumne i potenciar la seva curiositat i ganes d'aprendre.

A més Gandhi intentava transmetre la idea de la globalització al món, de la interrelació entre diferents aspectes, en lloc de separar els ensenyaments com si de blocs es tractàs. Si estam d'acord en que al nostre món, tot està interconnectat, ¿per què a l'escola tradicional s'insisteix en separar els continguts i descontextualitzar-los en lloc de du a terme la *interdisciplinarietat*? Lanza del Vasto ens planteja un exemple que va poder deduir de les seves observacions: "estudiant els testos i els teixits, pot un instruir-se sobre l'evolució de tots els pobles i aprendre història (...) construir implica geometria; cultivar, botànica (...) Els nins no aprenen res per la força i res de memòria, sense comprendre". A més, aquí també podem veure com es rebutja l'aprenentatge purament memorístic, proposant un *aprenentatge significatiu*²³⁴⁰ i funcional.

²³³⁸ Ibidem, pàg. 159.

²³³⁹ Ibidem, pàg. 159.

²³⁴⁰ David Ausubel va ser un dels representants del constructivisme, defensant la importància de l'aprenentatge significatiu: que l'aspecte a aprendre sigui significatiu en sí, i que tenguí significat per a l'alumne i ho pugui relacionar amb els seus esquemes previs.

Una altra de les característiques d'aquesta escola, és que “els nins no saben el que són les penitències, ni els premis”²³⁴¹. D'igual manera, Lanza ho representarà a l'escola de la Comunitat de l'Arca, intentant aconseguir que la motivació del nin no sigui extrínseca, sinó intrínseca; així serà lògic, que s'intenti que el nin gaudeixi amb el procés d'ensenyament-aprenentatge. D'aquesta manera, també s'evitarà la competitivitat, que tan visible està a la nostra societat i tants de conflictes crea, a més de fer que es desenvolupi, més encara, l'egoisme. Per aquest motiu, els infants “no aprenen per enriquir-se i ser el primer a expenses dels altres”²³⁴².

Al igual que a la seva filosofia, a l'escola també serà imprescindible el desenvolupament de l'autoconeixement. A l'escola, s'aprofitarà aquest fet, treballant-se juntament amb altres continguts: “redacten un diari personal, corregit pel mestre, per així aprendre hindi i la seva gramàtica”²³⁴³. Això també serà un exemple per mostrar-nos que no és necessari que la gramàtica es treballi de manera alternativa i descontextualitzada com moltes vegades es fa a l'escola tradicional. I, al igual que la gramàtica, moltes altres coses també.

A l'Arca, a més del que hem vist, Lanza voldrà clarificar alguns fonaments: “l'escola ha de donar una educació espiritual i moral més que una instrucció, (...) pretén estar el menys separada possible de la resta de la vida (...) El pensament, la reflexió i el coneixement han de provar-se en el treball i la vida comú La petita comunitat de l'escola, forma part integrant de la gran comunitat d'adults (...) es troba en ella la imatge (...) del seu desig de creixement”²³⁴⁴. La moral serà doncs, un dels pilars i fil conductor dels aprenentatges que vagin realitzant els alumnes, i, de la mateixa manera, a la Comunitat, la convivència implicarà la cooperació entre els membres.

Però Lanza també brindarà importància a l'educació reflectida en la família: “és una falta greu pels esposos retreure's i querellar-se davant els fills o donar-los ordres contradictòries”²³⁴⁵. Tant la família com la Comunitat sencera, seran llocs on el nin aprendrà de models personals i d'accions observables.

²³⁴¹ LANZA DEL VASTO, G. (1957). *Vinoba o la nueva peregrinación*. Buenos Aires: Sur, pàg. 160.

²³⁴² *Ibidem* pàg. 160.

²³⁴³ *Ibidem* pàg. 160.

²³⁴⁴ LANZA DEL VASTO, G. (1988). *El Arca tenía por vela una viña*. Salamanca: Sígueme, pàg. 198-199.

²³⁴⁵ *Ibidem*, pàg. 198.

“Llavors, l’educació no és monopoli del mestre, tota la comunitat és educadora. El mestre orchestra l’esforç de tots (...) així s’ensenyen certes arts i idiomes. El mestre queda disponible per altres treballs i així també, testimoniar el treball manual”²³⁴⁶. Si hem dit que els membres de la Comunitat són un model a seguir per l’alumne, el mestre també ho serà; i si aquest vol transmetre la importància que té combinar el treball intel·lectual amb el manual²³⁴⁷, haurà d’aplicar els seus ensenyaments a contextos naturals i de treball, com podria ser per exemple, l’hort.

La responsabilitat és qüestió de tots, ja que tots formam part de l’escola, de la comunitat, de la societat i del món. Començarem doncs per l’àmbit més proper i més petit, l’escola i la casa: “el manteniment de l’escola recau en els nins amb ajuda del mestre”²³⁴⁸. I aquesta responsabilitat també implica que es facin responsables de les seves decisions: “cada setmana té lloc una reunió on els nins puntualitzen per sí mateixos sobre l’harmonia, l’ordre, el treball, les dificultats sorgides i les millores desitjables”²³⁴⁹. Com hem vist al model de Nai Talim, l’autonomia és una qüestió bàsica per fomentar la llibertat de l’alumne i l’aprenentatge per un mateix. Així també es potenciarà la iniciativa, l’opinió, i l’argumentació.

El respecte per les persones, animals i medi ambient serà una actitud que es respirarà contínuament a tota la comunitat, per aquest motiu, a l’escola: “les crítiques no van a les persones, sinó als fets”²³⁵⁰; però el que serà honest i regular²³⁵¹, és que la persona analitzi ella mateixa les seves faltes”²³⁵². Si abans parlàvem d’autoconeixement, ara ho hem de fer d’autoavaluació. Al desenvolupar el pensament crític i la responsabilitat, els nins seran capaços

²³⁴⁶ Ibídem, pàg. 199.

²³⁴⁷ “el mestre ha de mantenir l’equilibri entre el treball manual i intel·lectual. A partir dels sis anys s’ensenyen els primers rudiments d’oficis simples: ceràmica, teixit i cistelleria”. Per tant, tornam a reforçar la idea d’autonomia i funcionalitat. Extret de LANZA DEL VASTO, G. (1988). *El Arca tenía por vela una viña*. Salamanca: Sígueme, pàg. 199.

²³⁴⁸ LANZA DEL VASTO, G. (1988). *El Arca tenía por vela una viña*. Salamanca: Sígueme, pàg. 199.

²³⁴⁹ Ibídem, pàg. 199.

²³⁵⁰ Així com defensa la filosofia de la no-violència.

²³⁵¹ Vol dir que és el que sol passar.

²³⁵² LANZA DEL VASTO, G. (1988). *El Arca tenía por vela una viña*. Salamanca: Sígueme, pàg.

d'analitzar quines són les actituds i/o accions que poden millorar , canviar o eliminar, i quines són aquelles que són dignes de valorar positivament.

Però els coneixements no són simples conceptes a aprendre; la necessitat d'expressió és pròpia de qualsevol ser humà; llavors, quantes més possibilitats es mostrin i es fomentin per part dels mestres, la comunicació serà més fluida, la manera d'expressar-se més desenvolupada i les necessitats més cobertes: “la dansa, música i pintura són també realitzadores de la persona i de la seva unitat interior. Ni cal dir, que l'art és una expressió personal i lliure; que les tècniques no són més que un suport i una eina i no la finalitat de l'ensenyança; que aquestes no s'aporten més que allà on es fa sentir la necessitat. Aquí tenim una de les grans lleis de l'educació i res és millor que l'aigua desitjada”²³⁵³.

A més a més, defensant aquest model d'ensenyament, es desenvoluparan també creativitat (molt útil per la recerca de solucions, les creacions pròpies, la satisfacció personal,...), la llibertat, la funcionalitat, i la motivació. I, es reforçarà també la singularitat de cada un dels alumnes, i d'aquesta manera, també la seva autoestima. Això que ara hem comentat, és molt propi del que avui anomenam *escola inclusiva*, però per acabar de completar aquest concepte, afegirem una altra apreciació amb alguna característica més: “Al treball escolar (...) és precís evitar la coacció i caprici. Per una banda el treball es confia a la seva iniciativa i al seu ritme, mentre que per una altra banda, és col·lectiu i dirigit”²³⁵⁴. Afegiríem doncs la *flexibilitat*, respectant el ritme propi de l'alumne i la *variabilitat* de tasques o activitats, per què, en primer lloc, l'aprenentatge no sigui monòton, i en segon lloc, se li ofereixin al nin diverses formes per a aprendre.

Altres activitats que fomenten el pensament crític, a més de treballar altres aspectes que es podrien considerar més acadèmics, serien les següents “tots els dies hi ha lectures i petits comentaris de text...”²³⁵⁵ ; “L'escola té un petit diari titulat: *la vallée enhantée*”²³⁵⁶. Col·laborar en ell és una alegria pels infants.

²³⁵³ Ibidem, pàg. 200.

²³⁵⁴ Ibidem, Sígueme, pàg. 200.

²³⁵⁵ Ibidem, pàg. 200.

²³⁵⁶ *La vall encantada*.

Hi ha poesies, impressions, somnis...”²³⁵⁷. Aquesta darrera iniciativa, afavoreix també la llibertat de l’alumne, permetent que creï i comuniqui el que ell vulgui, i la vessant lúdica de l’educació.

Els següents exemples ens mostraran com és important relacionar qualsevol matèria amb un context habitual per l’alumne, per poder donar significativitat i funcionalitat a l’aprenentatge, mitjançant l’experimentació: “el càlcul implica naturalment manipular instruments de mesura (mesures de la vida corrent)”²³⁵⁸; “tots els mesos es fan excursions i recullen i estudien pedres, flors,... De vegades van a la ciutat per estudiar monuments,...”²³⁵⁹.

Finalment, Lanza manifesta la seva confiança en aquest tipus de educació que poc a poc ha vist evolucionar: “tenc aquesta convicció: que la major part d’ells estaran proveïts i formats per al servei del proïsme i per ells mateixos, seran més capaços de comprendre la bogeria del segle i (...) trobar en els mitjans senzills, la solució dels conflictes”²³⁶⁰. Per això mateix, a la tesi que ens ocuparà en un futur, es plantejarà la possibilitat d’aplicar la filosofia no-violenta de Lanza del Vasto a una escola ordinària que té establert el currículum ordinari.

Ens agradaria finalitzar així aquesta investigació: tenint en compte el compromís de la Comunitat de l’Arca i els amics de l’Arca amb un model de vida no-violent i posant ja el pensament en l’elaboració d’un projecte educatiu on tot això quedi reflectit.

²³⁵⁷ LANZA DEL VASTO, G. (1988). *El Arca tenía por vela una viña*. Salamanca: Sígueme, pàg. 201.

²³⁵⁸ *Ibidem*, pàg. 201.

²³⁵⁹ *Ibidem*, pàg. 201.

²³⁶⁰ *Ibidem*, pàg. 201.

5

**PRESENTACIÓ DEL PROJECTE DE RECERCA: TEORIA I PROPOSTA DE
PROGRAMA**

No es pot parlar d'Educació sense amor.

Paulo Freire.

Com s'ha dit abans, G. G. Lanza del Vasto no va dedicar la seva obra a la perspectiva educativa, però sí la va mencionar directament en alguns dels seus escrits; a més, es pot dir que el seu pensament i filosofia de vida, estan amarades de condicions educatives que ara ens disposam a plantejar, de manera que, a través d'aquestes, siguem capaços de comprendre la fonamentació pedagògica que haurà de tenir un programa d'Educació per la No-Violència que segueixi la vessant del nostre autor. A continuació podrem veure de forma més concreta, quines són aquestes aportacions educatives de Lanza del Vasto, per després poder entendre d'una manera més clara, com es poden aprofitar a l'àmbit escolar. Així doncs, seguidament d'haver exposat el context teòric, es plantejarà el programa educatiu, proposat per dur a terme de forma pràctica, allò que haurem vist de manera teòrica.

5.1 Context teòric: Aportacions Educatives de Lanza del Vasto

La parcel·la pedagògica es pot contemplar a gairebé tots els temes principals de Lanza. En els següents apartats veurem com es poden relacionar les seves idees clau amb la perspectiva i l'aplicació educativa.

a) No-violència:

Per Lanza del Vasto, la no-violència és oposar-se a exercir i a acceptar la violència. Aquest, és un aspecte constant a la nostra societat del qual, amb consciència o sense ella, hi participam quasi diàriament. Així doncs, el que proposa el nostre autor primerament, és adonar-se que és tot allò que suposa i/o genera la violència al nostre entorn: les injustícies socials, injustícia legislativa, l'odi, l'egoisme, la coacció, la cobdícia, el poder, els prejudicis, la pobresa i la misèria, la servitud, la tirania, les amenaces, la competitivitat, el consumisme, la mentida i la hipocresia, l'estafa i el frau, la degradació del medi ambient per part dels essers humans, l'abús, la desigualtat d'oportunitats, la guerra i violència directa²³⁶¹. La perspectiva global ens fa veure que aquests tipus de violència causen o poden causar dolor, sofriment, fam, malaltia, còlera, malestar, angoixa, indignació, fatiga, mort,... Com plantejam al capítol tres, una vegada s'ha pres consciència de allò que ens envolta, serà quan podrem actuar, en la mesura del que ens sigui possible, en contra de la corrent violenta. I diem "en contra" perquè es tracta d'una "lluita" activa, una lluita que implica deixar de banda la ignorància, la comoditat, la indiferència i la covardia. Però es tracta d'una batalla pacífica²³⁶², amb les armes de la no-violència: amor, reflexió, veritat, *desobediència civil*²³⁶³, *no-cooperació*²³⁶⁴, justícia, solidaritat, acció ètica, llibertat, equitat, cura del medi ambient, consum responsable, educació. I aquesta darrera serà l'eina indispensable per transmetre l'ús de totes les altres.

Es tracta, com ja hem vist, de lluitar amb raó d'aconseguir un bé comú²³⁶⁵, oblidant l'egoisme i la cobdícia; un bé just i equitatiu. Però com hem dit, serà essencial que fins i mitjans siguin de la mateixa naturalesa no-violenta,

²³⁶¹ física, verbal i psicològica.

²³⁶² Per tant, el no-violent, no podrà deixar-se du per l'odi, ja que si és així, la ràbia s'apoderarà d'ell i es veurà sotmès al poder de l'odi i no a la seva veritable essència. A més, probablement la seva resposta serà tan injusta com la causa d'aquesta: l'odi només du odi (no es deté un mal amb un altre mal). El mal que nosaltres fem es converteix en odi i en mal.

²³⁶³ Veure capítols dos i tres.

²³⁶⁴ Veure capítols dos i tres.

²³⁶⁵ Aquest bé comú implica directament un bé individual, ja que cada un de nosaltres estam immersos en una globalitat i un sistema on tot està interrelacionat.

ja que sense aquesta coherència entre una cosa i l'altra, la contradicció significaria l'esfondrament d'una teoria ben argumentada i demostrada.

Però per a que tot això succeeixi, serà necessari que el ser humà dugui a terme el que Lanza del Vasto anomenarà la *conversió*. Allò que l'autor ens deixa clar al llarg de la seva obra, és que l'home no neix "no-violent" sinó que a mesura que es va fent conscient de la necessitat de la convivència harmònica al nostre món, s'haurà d'anar convertint. Encara que, primer de tot, això requereix d'un treball individual de presa de consciència sobre la repercussió dels nostres actes i després, de les actuacions dels altres; i més endavant, d'una reflexió sobre com podem oferir al món la nostra aportació per anar assolint aquesta convivència harmònica de la que parlàvem. Per tot això, des del punt de vista educatiu, serà imprescindible que cada alumne, des de molt petit i dins les seves possibilitats i característiques evolutives, treballi l'autoconeixement. Es converteix això per tant, en una tasca pendent pels docents quan elaborin les seves programacions i les executin. Aquesta "consciència" de nosaltres mateixos i d'allò que ens envolta, serà allò que donarà força als propis raonaments i accions²³⁶⁶. Per tant, es farà necessari que dins el sistema educatiu es contempli el treball interior, així com la fomentació de la reflexió sobre els actes quotidians de cada un.

Perquè això que acabam de comentar es compleixi, s'han de conjugar també, algunes característiques més, que relacionarem directament amb l'educació. Una de elles és la creativitat. Com hem vist, per resoldre conflictes de manera assertiva, la creativitat i l'esperit inventiu juguen un paper fonamental a l'hora de trobar les solucions més adequades. Així doncs, podem dir que la creativitat és una eina bàsica de la intel·ligència. Segons la *teoria de les intel·ligències múltiples*, plenament reconeguda en els temps que ens ocupen, Howard Gardner i els seus col·laboradors ens mostren com qualsevol "intel·ligència"²³⁶⁷ implica l'habilitat necessària per a resoldre problemes o

²³⁶⁶ Recordem les paraules de Lanza del Vasto: "Només la intel·ligència té la força per governar la força". Extret de: LANZA DEL VASTO, G. (1993). *La fuerza de los no-violentos*. Bilbao: Mensajero, pàg. 30.

²³⁶⁷ H. Gardner aporta amb la seva teoria, la idea de l'existència de diferents capacitats humanes independents unes d'altres (intel·ligència musical, cinètic- corporal, lògic-matemàtica, lingüística, espacial, interpersonal i intrapersonal) i que cada persona té la seva manera de combinar-les i utilitzar-les.

elaborar productes que són d'importància en un context cultural o en una comunitat determinada"²³⁶⁸. Aquesta forma de contemplar la intel·ligència, com a una composició de molts d'aspectes cognitius i emocionals, ens condueix a establir obligatòriament la relació amb la creativitat, ja que si anticipam una de les explicacions de l'autor J. P. Guilford²³⁶⁹ sobre aquest concepte, hauríem de afirmar que "viure significa afrontar problemes, i resoldre els problemes implica créixer intel·lectualment (...) la creativitat serà en conseqüència, la clau de l'educació en el seu sentit més ampli, així com la solució dels problemes més greus de la humanitat"²³⁷⁰. D'aquesta manera deduïm també, que l'educació actitudinal, quant a la perspectiva social i quant a la resolució d'assumptes que afecten directament o indirectament a la nostra realitat social, serà una de les conseqüències de la potenciació de la creativitat a l'aula. A més, aquesta capacitat que abasta moltes altres, es relaciona amb un concepte clau dins el que seria la *Nova Pedagogia* (de la qual hem parlat a capítols anteriors): la *flexibilitat*. La flexibilitat en la persona suposa tenir facilitat per a reinterpretar, reorganitzar, variar,... i aquesta flexibilitat en el mètode²³⁷¹, vol dir, el respecte pel ritme, i les característiques dels alumnes. Per fer-se conscients de la violència que ens envolta i poder analitzar-la, serà necessari que a l'escola es vagi desenvolupant el pensament crític i la reflexió dels alumnes que tant valorava Lanza del Vasto, i així, poder observar la realitat des d'una perspectiva que no estigui massa condicionada per allò que es sol convertir en una moda o per allò que se'ns mostra per davant de tot el demés. En aquest sentit, Singer afirma que la creativitat "allibera al ser humà, en un grau notable, de la seva dependència amb el medi extern"²³⁷². Si volem que els nostres alumnes desenvolupin el pensament crític, serà doncs convenient, que també treballlem des d'una mirada creativa. Com diu Maleska "l'educació és un procés de reconstrucció continua de l'experiència vital, que transcendeix les quatre parets de l'aula (...) S'ha d'ensenyar al nin a elaborar un pensament crític, en

²³⁶⁸ GARDNER, H. (2012). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós, pàg. 37.

²³⁶⁹ Psicòleg nord-americà. Va ser un dels pioners en les investigacions científiques sobre la creativitat.

²³⁷⁰ SINGER, J.L. i VVAA (1994). *Creatividad y Educación*, Barcelona: Paidós. (contraportada)

²³⁷¹ S'explica amb més deteniment al proper subapartat: *Estratègies metodològiques i relació de Lanza del Vasto amb la "Nova Pedagogia"*.

²³⁷² SINGER, J.L. i VVAA (1994). *Creatividad y Educación*, Barcelona: Paidós, pàg. 47.

lloc d'acceptar cegament el que se li ensenya"²³⁷³. A partir d'aquí, la funció del mestre no es quedarà només en afavorir aquest desenvolupament de la creativitat en el nin, sinó que d'altra banda, el docent també ho haurà de ser, en la recerca de metodologies òptimes i finalment, com manifesta E.P. Torrance²³⁷⁴, haurà de valorar en els seus alumnes l'aplicació d'aquesta motivant-los a continuar: "probablement res podria descoratjar en major mesura la conducta creativa que el estimular idees originals, preguntes profundes, la invenció,... i després, no mostrar-se respectuós amb aquestes idees, preguntes i invencions"²³⁷⁵.

La majoria de nosaltres ens hem avesat a fer el que veiem que fan els altres, i ni tan sols ens plantejam si és correcte, si és ètic, o fins i tot si hauria altres possibilitats. Generalment no ens qüestionam si el que fem o el que deixam de fer té repercussions sobre els altres, sobre el medi i, en conseqüència, sobre nosaltres mateixos²³⁷⁶. Però és cert, com explicava Lanza del Vasto, que aquest model que rebem, està moltes vegades contaminat d'egoisme, materialisme, prejudicis, mentides, cobdícia d'uns pocs,... Això per tant, suposa la dificultat de sustentar la nostra societat sobre un entorn ètic on es fomenten una valors morals. Llavors, l'escola haurà de ser capaç de fomentar que els nins i nines, comencin a reflexionar sobre tot això i es plantegin aquestes altres possibilitats de les que parlàvem. Per aquest motiu, per aconseguir anar més enllà del que tenim davant els nostres ulls, la creativitat serà la capacitat que doni a l'infant aquest poder. Una bona mostra d'això, ens la deixa l'autor Anthony de Mello amb un dels seus contes:

Una ostra va albirar una perla solta que havia caigut en una esquerdada d'una roca al fons de l'oceà. Després de grans esforços, va aconseguir recuperar la perla i dipositar sobre un full que estava justament al seu costat.

Sabia que els humans buscaven perles, i va pensar: "Aquesta perla els temptarà, la prendran i em deixaran a mi en pau".

²³⁷³ ATKINSON, C.; MALESKA, E.T. (1962). *The story of education*, Filadelfia: Chilton Books, pàg. 78.

²³⁷⁴ Psicòleg nord-americà, investigador de la *creativitat* i reconegut per les seves propostes de proves sobre el pensament divergent.

²³⁷⁵ SINGER, J.L. i VVAA (1994). *Creatividad y Educación*, Barcelona: Paidós, pàg. 105.

²³⁷⁶ Més endavant, relacionarem això amb la TGS (Teoria General de Sistemes)

*Però, va arribar per allà un pescador de perles. Els seus ulls estaven acostumats a buscar ostres, no perles dipositades acuradament sobre un full. De manera que es va apoderar de l'ostra (la qual no contenia perla, per cert) i va deixar que la perla rodés cap avall i caigués de nou en l'esquerda de la roca.*²³⁷⁷

Lanza afirmava que les institucions, incloses les institucions educatives, funcionaven de manera injusta perquè el ser humà encara no s'havia plantejat una altra manera de funcionar. Com hem pogut escoltar moltes vegades, *l'home és un animal de costums*, i podríem afegir, que aquest només ha evolucionat quan ha deixat aquests costums de banda. No vull dir amb això que el ser humà hagi d'oblidar totes les seves costums, és clar; però sí que hauria de canviar aquelles que fan que la convivència, la justícia social i en definitiva, la pau, es vegin perjudicades. Al sistema educatiu, imperen moltes d'aquestes costums i certament, una gran quantitat d'aquestes, fan que el nin no es desenvolupi de manera íntegra, i al contrari, fan que es fomenti la competitivitat, l'egoisme, la mentida, el consumisme, el materialisme,... i altres aspectes relacionats amb la violència. Des de la influència de Rousseau, Lanza ens convida a pensar en aquesta escola des d'una perspectiva naturalista i sense saber-ho, planteja també nombroses idees relacionades amb L'Escola Nova²³⁷⁸, per a què l'educació dels nins tenguí unes conseqüències més justes a la nostra societat, ja que si ells es formen com a persones amb valors ètics, amb pensament crític i capaços de cercar solucions no-violentes, llavors el món podrà ser més just. Per això es fa tan necessària aquesta perspectiva paral·lela a l'actual, perquè la violència que citàvem no tenguí lloc i es permeti, a la vegada, la recerca i el desenvolupament de l'equilibri humà²³⁷⁹.

Certament tot això no és una tasca fàcil, com hem vist als capítols anteriors, dur a terme l'acció no-violenta, i en aquest cas, dur a terme una educació no-violenta que d'igual manera la fomenti en els alumnes, requereix

²³⁷⁷ DE MELLO, A. (1991). *La oración de la rana*. Santander: Sal Terrae, pàg 20.

²³⁷⁸ Com per exemple l'activitat del nin per sobre la passivitat que defensava Claparède, la cooperació i el treball manual del que parlava Freinet, la importància dels moments evolutius del nin que ens presentava Piaget, la rellevància del respecte i l'amor cap als nins que proposava Montessori, el constructivisme d'Ausubel,... entre d'altres.

²³⁷⁹ "violència és tot allò que viola l'ordre de l'univers i l'equilibri humà". Extret de: LANZA DEL VASTO, G. (1988). *El Arca tenía por vela una viña*. Salamanca: Sígueme, pàg. 179.

d'ideals forts i perseverants, a la vegada que necessita d'una organització i coordinació eficaç. A més, haurem de ser conscients que es tracta d'un procés, és a dir, que no es pot aconseguir en dos dies, una setmana o un mes... sinó que l'entrenament serà bàsic per aprendre a funcionar en aquest sistema educatiu integral i no violent, amb tot el que això significa. Però per posar en marxa la "nova maquinària", serà fonamental que el mestre confiï en l'alumne i en aquest nou model²³⁸⁰. S'haurà de tenir esperança en que la implicació dels docents i d'aquells que els han de recolzar, és una possibilitat real i plausible. Només d'aquesta manera, es podrà dur a terme.

b) Justícia, Desobediència civil i Igualtat:

El lligam entre el punt anterior i aquest, és molt clar; ja hem vist que la injustícia social és una forma, malauradament comú, de violència, i llavors, com deia l'autor Gonzalo Arias, "la no-violència és una forma activa de lluita per la justícia, basada en l'atac de la consciència de l'adversari"²³⁸¹. I es tracta precisament d'això, que l'adversari o persona que exerceix la violència, conscient o inconscientment, se n'adoni que està duent a terme una acció violenta i a la vegada injusta; per tant, fer-li prendre consciència que el que està fent és digne d'averkonyir-se. Una de les funcions de l'educació haurà de ser d'alguna manera, aquesta: que l'infant s'adoni de quins són els actes i les situacions injustes, i reflexioni sobre el "perquè" són injustes. Així doncs, la següent passa seria cercar alternatives als propis actes, no participar d'aquells actes violents que no produeix directament i rebutjar tota situació d'injustícia. Si és cert que el terme *justícia* implica un concepte abstracte i difícil d'explicar, recordant els capítols anteriors podríem concloure que el que aquí entendrem com a *justícia*, es fonamenta en la igualtat exterior i en la unitat interior. En aquest sentit, la igualtat exterior es podria anomenar *equitat*²³⁸², que significaria

²³⁸⁰ Gandhi deia: "Creure que no pugui existir el que mai s'ha vist, equival a desacreditar la dignitat humana". Extret de: LANZA DEL VASTO, G. (1962). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 288.

²³⁸¹ ARIAS, G. (1977). *La no-violencia ¿tentación o reto?*. Salamanca: Sígueme, pàg. 141.

²³⁸² La *igualtat d'oportunitats*, serà un concepte reiterant en tots els autors pacifistes. Un exemple d'això, seria la famosa frase de Nelson Mandela al discurs on defensava la seva "no culpabilitat" en el judici del "procés de Rivonia" el mes d'abril de l'any 1964: "He somiat amb la

tot el contrari a la desigualtat social i, com hem vist anteriorment, el que això du implícit. Tot això implicarà que no podem ser "parcials", i tampoc transmetre aquesta idea als nostres alumnes. La participació i implicació en l'escola, en la família, en l'amistat, en l'entorn²³⁸³, en la vida en general, vol dir que cada un de nosaltres ha de prendre part; i si parlem de noviolència, llavors ha de prendre part de la justícia. Per aquest motiu, el docent ha de possibilitar, amb els mitjans que tengui, que el discent pugui veure la injustícia i sigui capaç de no participar d'ella. I això que alguns confondrien amb *passivitat* o fins i tot *parcialitat*, és tot el contrari, ja que comporta una acció de rebuig i en molts de casos de denúncia, de la situació injusta i per tant, violenta. I, per què violenta? La resposta és molt senzilla: si tornam enrere i observam tot allò que abasta el concepte de violència, ens adonarem que la injustícia s'imposa per la violència, es conserva per la violència i, en molts de casos, provoca més violència. Un exemple molt clar, podria ser qualsevol tipus de dictadura; però també ens podríem referir a qualsevol llei injusta, és a dir, on d'alguna manera es perjudiqui a la globalitat de la població, i per aquest motiu al *bé comú* del qual parlàvem en capítols anteriors. Aquesta llei injusta, que s'imposa sense escoltar als professionals ni a la població en general, podria ser el cas d'alguna llei educativa, així doncs, es relacionaria aquí tot el que sabem que significa la "desobediència civil". Recordem només, una qüestió més, sobre aquest concepte, i és que l'origen de la desobediència civil està en el sentit de *justícia*, però a més, requereix d'aquesta mateixa, de la reflexió, de l'acció, i de la valentia, per poder-la dur a terme.

Lanza del Vasto definia la justícia com "l'harmonia de les coses, la necessitat d'equilibri, d'ajust intern i d'igualtat en els intercanvis"²³⁸⁴. Però perquè hagi aquesta igualtat o equitat en els intercanvis, serà necessari que la primera part de la seva definició s'apliqui a un mateix per després poder-ho dur a terme al propi entorn. Així doncs, es requereix d'un autoconeixement. I a l'escola, això implicaria, entre altres coses, fomentar el sentit crític davant les informacions; ajudar a l'alumne a fer-se conscient del que ha après, dels canvis

idea d'una democràcia i una societat lliure en la qual les persones visquin juntes en harmonia i amb igualtat d'oportunitats". Afirmació que té molt a veure amb el que veurem a continuació.

²³⁸³ proper o llunyà.

²³⁸⁴ LANZA DEL VASTO, G. (1993). *La fuerza de los no-violentos*. Bilbao: Mensajero, pàg. 104.

que s'han produït, i potenciar en els infants la capacitat de controlar el propi procés. D'aquesta manera, podem veure també la relació entre tot això i allò que Lanza i Gandhi entenien com a llibertat. No es tracta, com de vegades s'ha malentès, que a l'escola el nin faci el que vulgui²³⁸⁵ sense cap tipus de criteri, es tracta de deixar que els nins puguin reflexionar sobre allò que han de fer, allò que és més just i més profitós per tots, i que dins aquest àmbit, tinguin un marge de decisió. Amb aquest marge de llibertat, podem fer que siguin capaços d'aprendre per ells mateixos i de decidir si allò que trien és o no adequat. Respecte d'això, el nostre autor ens recorda que aquells que han d'obeir lleis injustes, moltes vegades sense plantejar-se que ho són, sempre seran esclaus, i com hem vist, no pot haver pau a un món d'amos i esclaus, d'explotadors i explotats.

Continuant amb la idea de l'autoconeixement, i sabent que la reflexió sobre un mateix i els propis actes, pot ser el motor del canvi de la nostra societat, hauríem d'afegir que no basta amb la reflexió i l'esbrinament de que el que estic fent és injust, no servirà de res fustigar-se amb això, sinó que serà necessari actuar perquè el canvi es doni. Sabem que la justícia és un concepte "aplicable", i per tant, serà a un mateix al que s'haurà d'aplicar. Evidentment, no es tracta de imposar-se càstigs, ni molt menys; però sí de prendre altres determinacions i actuacions que duguin amb sí uns resultats més justos. La justícia no és un concepte matemàtic, vull dir, que no ens estam referint a les lleis que s'han de complir obligatòriament. Perquè puguem entendre el camí de la noviolència, haurem d'entendre la justícia com un aspecte humà, que no estigui lligada a la llei, sinó a la consciència i a la moral²³⁸⁶. És per això que serà tan important que a l'Educació es contempli, de manera transversal, el treball del sentit crític i del les actituds o valors morals, perquè vertaderament puguem dir que estam formant "persones" i no només éssers que tenen els coneixements suficients per sobreviure a la jungla de la vida, materialment parlant. Cal dir que, habitualment, ens podem trobar escoles on, per tradició i

²³⁸⁵ Com una espècie de model "laissez faire, laissez passer" aplicat a l'educació, on no hi ha normes, ni pautes de cap tipus, i per tant, moltes vegades es dona una manca de coherència entre la moral, la llibertat i les conductes dels nins; a més de produir la desorientació i debilitat ideològica dels infants.

²³⁸⁶ "La força de la justícia resideix al cor de l'home": Extret de: LANZA DEL VASTO, G. (1993). *La fuerza de los no-violentos*. Bilbao: Mensajero, pàg. 115.

dinàmica de funcionament, només es treballa aquesta darrera part de la que parlàvem; és a dir, bàsicament "continguts conceptuals"²³⁸⁷. I una vegada que l'alumne ha sabut reconèixer o identificar què signifiquen aquells conceptes presentats, llavors, ja es considera que ha rebut l'educació necessària. Però... necessària per a què? Podem anomenar-ho vertaderament "educació"? Estam d'acord que saber llegir, escriure, operar matemàticament de manera bàsica, i saber alguns conceptes elementals, és important per manejar-nos a l'entorn que ens envolta, però això no vol dir que ens converteixi en "bons ciutadans", com tampoc ho seria saber obeir normes. Si tornam a parlar del pensament crític, de la consciència i la moral, llavors sí podem veure un camí que pot conduir a la justícia i a la vida en harmonia i no tan sols a la consecució de aspectes materials que formen part de la nostra vida. Un dels greus problemes que atempten cap a la noviolència és precisament el venciment del materialisme per sobre de l'humanisme. Recordem l'afirmació de Lanza on ens deia que "aquell que apliqui el seu esperit a la Matèria, quedarà presoner de l'esperit de la matèria, i aquest esperit és necessitat, divisió, tenebres i mort"²³⁸⁸. L'autor es refereix a una necessitat traduïda a "dependència" dels bens materials que deshumanitza i divideix als homes, i els converteix en màquines de consum. És un cercle viciós, quan més consumim, més necessitam consumir, ja no basta un telèfon mòbil per cridar, ni un cotxe per transportar; sinó que cada vegada haurà de ser millor. Això implica que si els veïnats o els companys consumeixen x producte, jo també ho hauré de fer, perquè si no ho faig, a la llarga no podré respondre a allò que em demana la societat²³⁸⁹. Moltes vegades, a l'escola també observam aquest tipus de dinàmica que comença amb la comparació amb l'altre i la crítica negativa cap a

²³⁸⁷ A la introducció es poden trobar les explicacions necessàries per entendre, de manera global, a què ens referim aquí.

²³⁸⁸ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 33. Quan l'autor parla de "mort", es refereix a

²³⁸⁹ Si cercam un exemple per clarificar la idea exposada, podríem recordar que fa tres dècades ningú utilitzava telèfon mòbil, poques persones feien servir ordinador i no tothom tenia cotxe propi. Avui dia, a la societat on vivim, això s'ha convertit en una necessitat, ja que si no disposes d'aquestes tres màquines, tens poques sortides laborals, socials i fins i tot personals. Podríem dir, com expressava Lanza, que la màquina ha vençut l'home. I és així en el moment que aquest depèn d'ella. Com dèiem abans, ha vençut a l'humanisme, i amb això, la importància de les relacions socials com a origen de la recerca de solucions per trobar alternatives noviolentes, ha quedat malferida.

la singularitat, a més, la majoria de vegades, el mateix sistema ho potencia fomentant la competitivitat, a través del sistema avaluatiu que normalment es proposa, valorant només un tipus de característiques, donant per vàlid només un tipus de resposta, i si anam més enllà, fins i tot un sol tipus de personalitat. A més, tot això juga en contra de la cooperació i col·laboració que tan fonamentals són a un món basat en la noviolència. La competitivitat és l'antítesi de la cooperació, fomenta l'individualisme per sobre del funcionament harmònic del grup, i per tant, l'egoisme, la cobdícia i l'ambició, que són, com hem vist, fonts molt nocives de violència. Llavors, en la recerca d'aquesta harmonia, serà necessari que els mestres proporcionin un ambient propici per la cooperació i que la fomentin sovint, però també hauran de potenciar-la en l'alumne a més del respecte cap als altres, així com el desenvolupament de la dignitat. I recordem que la "dignitat" és la cara interna del respecte, són aquells actes que fan que hom sigui mereixedor del propi respecte, és, com diria Lanza, el primer deure de la justícia. Per tant, si volem que a l'escola existeixi un progrés comú, la dignitat de tots i cada un dels nostres alumnes haurà de ser un dels objectius que ens marquem.

Ja hem comentat d'alguna manera que pau i justícia no s'entenen per separat, així doncs, la consecució de la pau significarà una lluita per tal d'evitar les desigualtats socials. Però aquesta fita es converteix en un fi complicat si contemplam els mecanismes i els efectes del poder²³⁹⁰ arreu del món. Hem deixat clar que aquest poder moltes vegades promou desigualtats socials, ja que posseir significa generalment, excloure. Aquesta afirmació té la seva explicació en l'observació de les conseqüències que suposa el fet que uns pocs abusin dels recursos disponibles del món i ho facin per sobre d'uns altres, la majoria. Als països enriquits, potser no ens adonam que aquesta dependència de multitud d'aspectes materials, que hem anat engrandint, fa que el nostre consum es converteixi en "abús", i en conseqüència, que altres persones

²³⁹⁰ Hannah Arendt reconeix la relació entre poder i violència, però, al igual que Gene Sharp, ens fa veure en què consisteix el poder d'aquells que ens governen o ens intenten subordinar: "on les ordres no són ja obeïdes, els mitjans de violència ja no tenen cap utilitat; i la qüestió d'aquesta obediència no és decidida per la relació comandament-obeïència sinó per l'opinió i, per descomptat, pel nombre d'aquells que la comparteixen". Extret de: AREND, H. (2013). *Sobre la violència*. Madrid: Alianza, pàg. 66.

sofreixin²³⁹¹. El sistema en el que vivim, i sobretot em refereixo als països occidentals, ens movem *per inèrcia*, podríem dir, seguint un patró estipulat i sense plantejar-nos quines conseqüències i efectes té. Tal i com manifestava l'economista E. F. Schumacher, "l'economia budista tracta de maximitzar les satisfaccions humanes per mitjà d'un model òptim de consum, mentre que l'economia moderna tracta de maximitzar el consum per mitjà d'un model òptim d'esforç productiu"²³⁹². L'autor intentava explicar, que la economia moderna, la que impera al nostre sistema, té com a finalitat el consum i com a mitjà la terra²³⁹³ i l'home. Ell ens intenta fer veure que la finalitat i els mitjans estan girats, és a dir, que la finalitat hauria de ser l'home i la terra (el medi ambient) i el mitjà el consum; és a dir, prioritzar la felicitat de l'home i el benefici de la terra, per sobre del consumisme, ja que realment, una cosa no ha de tenir a veure amb l'altra. En relació a aquest plantejament, Gandhi proposava la necessitat de viure senzillament perquè altres senzillament poguessin viure. A més, moltes vegades les lleis internacionals no acompanyen a la noviolència, sinó que més bé, fomenten tot el contrari. Així doncs, tornam al debat de la injustícia que suposa el seguir unes normes que signifiquen la desigualtat

²³⁹¹ Més de 800 milions de persones pateixen encara desnutrició crònica. Els darrers 50 anys han estat rics en esdeveniments extraordinaris i s'han introduït canvis ràpids i de gran abast per a la humanitat. El progrés ha estat espectacular en esferes com la tecnologia i productivitat agrícoles, però decebedor pel que fa a la reducció de la pobresa, sobretot a les zones rurals. Nous problemes, com la sostenibilitat i els efectes ambientals, han guanyat més relleu a mesura que la producció agrícola ha augmentat i recorregut a una major utilització de recursos. Però cal dir, que l'augment de la producció agrícola ha tingut efectes molt asimètrics en les societats rurals i en els nivells d'ingressos i productivitat dels petits agricultors tradicionals en comparació amb els que es dediquen a l'agricultura industrial. Si més no, el recent creixement econòmic nacional i internacional ha anat acompanyat sovint de desigualtats cada vegada més grans. Una millor distribució de la riquesa, els recursos i les oportunitats és un factor clau en la lluita contra la fam. Les situacions extremes de desigualtat i de pobresa provoquen desesperació en la població i tensions desestabilitzadores en les societats rurals i urbanes. Això demostra la necessitat de mesures orientades específicament als grups més necessitats, que no tinguin en compte només les necessitats immediates d'alimentació i atenció de salut dels grups desfavorits, sinó que també els ofereixin mitjans de desenvolupament, és a dir, accés a les matèries primes, la infraestructura, els serveis i, sobretot, l'educació. Informació extreta de: Departamento Económico y Social de la FAO (2000) "*El estado mundial de la agricultura y la alimentación*"

(Depòsit de documents del la FAO): <http://www.fao.org/docrep/x4400s/x4400s14.htm>

²³⁹² SCHUMACHER, E. F. (1983). *Lo pequeño es hermoso*. Barcelona: Orbis, pàg. 60.

²³⁹³ "el científic Barry Commoner ha assenyalat, amb agudesesa, com davant l'eco-nomia calia construir l'eco-logia: pensant que l'ésser humà i la Terra són el teixit de la vida". Extret de: LÓPEZ MARTÍNEZ, M. (2012). *Noviolencia. Teoría política y experiencias históricas*. Chaco (Argentina): Universidad Tecnológica Nacional. Centro de Investigación para la Paz, pàg. 67.

social, sabent que són els rics i poderosos qui posen les regles del joc, i fins quin punt nosaltres podem desobeir-les. Per tant, i en relació a la situació mundial, podríem concloure que el problema d'empobriment o de manca de recursos i serveis, no és degut a l'escassa producció, sinó que es tracta d'un problema de distribució. Això queda reflectit en nombrosos documents internacionals, com per exemple, el IGF (GHI) del 2013, on es poden observar les dades disponibles més recents dels governs i agències internacionals. Allà podem llegir: "donat que la fam mundial continua sent preocupant d'acord amb l'IGF²³⁹⁴, amb 19 països que sofreixen nivells de fam que es consideren entre *alarmants* i *extremadament alarmants*, els esforços per a la recuperació i adaptació d'aquests, són molts necessaris per a la seguretat alimentària i nutricional"²³⁹⁵. És evident, llavors, que les desigualtats d'oportunitats estan a l'ordre del dia, en aquests cas parlàvem de desigualtats d'accés als recursos més primaris, però ens podem referir també a la desigualtat de drets, a l'àmbit laboral, i com no podria ser d'altra manera, a l'educació. A la constitució espanyola es manifesta que tot infant té dret a rebre una educació, però ens podem demanar... a quin tipus d'educació? Si ubicam el terme "igualtat d'oportunitats" al sistema educatiu, haurem de parlar obligatòriament d'*educació inclusiva*, concepte que hem comentat a capítols anteriors, sobretot a la introducció, i que implica principalment, la igualtat d'oportunitats per a tots els alumnes. Per aquest motiu, la metodologia serà un punt fonamental en el que ens haurem de basar per tal de poder donar una resposta educativa adequada a tot l'alumnat, on es maximitzin les seves habilitats i de manera que no hagi segregació de ningú. Així, la programació que faci el mestre ha

²³⁹⁴ L'Índex Global de Fam (IGH) o Global Hunger Index (GHI), es basa en un enfocament multidisciplinari, és el resultat d'integrar els tres indicadors següents relacionats amb la fam i vinculats entre sí, tots expressats en percentatge: la proporció de persones subnodrides respecte la població; la prevalença del baix pes en nens menors de cinc anys; la taxa de mortalitat infantil de menors de cinc anys. Informació extreta de: BEAMONTE, E.; CASINO, A.; VERES, E. J. (2013). Revista de Economía Mundial. n. 33. Huelva: Sociedad de Economía Mundial, pàg. 133: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86626373006>

²³⁹⁵ International Food Policy Research Institut; Concern Woldrwide; Welthungerheilfe; Institut of Development Studies (2103) *Global Hunger Index. The challenge of hunger: building resilience to achieve food and nutrition security*. Institute of Development Studies: Dublin, Washington DC, Bonn , pàg. 5:

<https://docs.google.com/file/d/0BxCBD5ri9y9UaW9vMnIIN1BSMVE/edit?pli=1>

d'incloure una manera de fer que atengui les necessitats de cada un dels alumnes de forma globalitzada i conjunta.

c) Veritat i Amor:

¿Com podríem concretar d'alguna manera un concepte tan abstracte com la *justícia*? La resposta està en la veritat i en l'amor, és a dir, en la veritat dels actes. Tant M. Gandhi com Lanza del Vasto, foren incansables en la seva recerca de la veritat, per ells, la veritat i la noviolència eren una mateixa cosa: una estava implícita en l'altra i viceversa²³⁹⁶. Totes dues fan camí cap a la justícia, ja que si fos al contrari, ens adreçaríem cap a la degradació de la raça humana. Llavors, si la noviolència està basada en l'amor, la veritat dels actes estarà impregnada d'amor.

D'altra banda, com hem vist, la justícia sense amor malferirà la dignitat social ja que deshumanitza, i una societat deshumanitzada equival a una societat cruel, materialista, egoista, indiferent,... i per tant, violenta. Si unim la veritat, la justícia i l'amor, podrem aconseguir la felicitat social, però només si es dóna tot plegat. Això és el que Lanza traduirà com a *bona voluntat*.

Tenint això clar, haurem d'establir inferències sobre com el nostre autor pretenia relacionar aquests conceptes amb l'educació. En primer lloc, parlarem de la investigació: Lanza desaconsellava que l'home es quedés només en la contemplació, degut a que d'aquesta manera, el ser humà esperava la veritat, però havia moltes possibilitats que no la descobrís, ja que no havia acció. En la lluita noviolenta es fa necessària l'acció. La passivitat no canvia res, no arriba enlloc. D'aquesta manera, l'acció per part de l'alumne²³⁹⁷, serà fonamental pel descobriment i així mateix, de l'aprenentatge. Però si no sabem quines són les

²³⁹⁶ "La verdadera pau només es troba en la veritat": Extret de: LANZA DEL VASTO, G. (1988). *El Arca tenía por vela una viña*. Salamanca: Sígueme, pàg. 142.

²³⁹⁷ En termes pedagògics parlariem aquí de l'*Escola Activa*, de la qual, Rousseau, qui va influir notablement en les idees educatives de Lanza, va ser un dels precursors. L'Escola Activa forma part de la anomenada *Nova Pedagogia*, i recordem que aquesta "abasta, en síntesi, diferents experiències, assajos i reformes unides pel seu paidocentrisme, per la idea de l'escola activa ("l'aprendre fent" de Dewey), pel recurs a noves formes d'organització escolar i mètodes d'ensenyança, pel seu esperit comú d'investigació i innovació i per l'èmfasi posat, de vegades, en l'espontaneïtat i llibertat infantil, en el que és individual i també en la cooperació i el sentit comunitari": Extret de: VIÑAO, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y Modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, pàg. 33-34.

nostres capacitats, la nostra manera de pensar, els nostres sentiments, existiran interferències notables que dificultaran el propi aprenentatge. Primer haurem de descobrir, per tant, com som nosaltres mateixos, com som de veritat. I aquest descobriment durà amb sí, la potenciació, per part del mestre, de l'autoconeixement del nin. Això vol dir: ajudar a l'alumnat a fer-se conscient del que ha après i a identificar els canvis que s'han produït en ell; promoure que el mateix alumne reflexioni sobre el propi procés i les dificultats i errades que hagin sorgit, per així poder construir altres camins per a superar-los i enginyar estratègies de millora; ajudar-los a descobrir els seus punts forts... la qual cosa implicarà que el mestre ha d'observar a l'infant des de la globalitat i no des d'un punt de vista exclusivament acadèmic.

El coneixement d'un mateix, s'haurà d'acompanyar d'una coherència amb la conducta, amb allò que mostrem. Haurà d'haver una transparència de la persona; però per això, serà necessari lluitar amb el que de vegades trobam a la nostra societat i en conseqüència, a les nostres aules: la por. La por a mostrar-se, a estimar, a alabar al proïsme,... Llavors el mestre haurà de potenciar les actituds de valoració cap a un mateix i cap als altres. I alerta! la valoració a un mateix no significa "per damunt dels altres", ni "en comparació amb els altres", sinó que consisteix a aprendre a estimar-se a un mateix, a potenciar allò que ens agrada i millorar allò que ens fa sentir incòmodes de nosaltres. D'aquesta manera, després, podrem estimar i valorar als altres. Però de vegades (moltes vegades) el ser humà viu la vida de les seves aparences, del que creu que la societat valora, però aquestes no concorden amb el que som interiorment. Això és una altra forma d'hipocresia, es tracta de la hipocresia amb sí mateix, i ja sabem que per evitar la violència, hem de fugir de la mentida, i per tant de la hipocresia amb un mateix i amb els altres.

Hem pogut observar que la recerca de la veritat té un caire més moral que intel·lectual, encara que no ens oblidam d'aquest darrer. "Es tracta de la veracitat davant els altres, de la fidelitat a la paraula donada, de la sinceritat amb un mateix, del sacrifici de l'amor propi quan s'ha de reconèixer un error, de la constant interrogació a la consciència i de la disposició a seguir els propis dictats"²³⁹⁸. Tots i cada un de nosaltres hauria de recercar en la seva

²³⁹⁸ ARIAS, G. (1977). *La no-violencia ¿tentación o reto?*. Salamanca: Sígueme, pàg. 15.

consciència si el que està fent o dient és veritat i en quina mesura el seu comportament afecta als altres alhora que a un mateix, però també, en quina mesura afecten les decisions dels altres en les condicions de vida del proïsme. Això darrer és el que sovint no veiem, ja que alguns, sobretot aquells que són poderosos i abusen del seu poder, intenten ocultar-nos-ho "falsejant consciències", adormint-les, fent que les nostres ments s'entretinguin amb mil distraccions trivials, creant la necessitat de consumisme, fent creure que la solidaritat és donar almoines, oferint un ensenyament mecanicista i memorístic on l'acumulació de coneixements conceptuals i l'actitud servicial cap al docent, serà el que sigui premiat. En front d'això, l'alternativa serà tot el contrari: utilitzar l'educació per despertar les consciències, perquè els alumnes es facin a sí mateixos de manera crítica, vertadera i íntegra; on la moral sigui el bressol per després poder entendre que vivim a una societat global, en la que totes les conductes tenen un sentit i unes conseqüències. Aquesta forma d'entendre l'educació, reclama que a l'escola es transmeti la importància que té allò que tant recalquen Gandhi i Lanza, entre d'altres: la vida senzilla. Quan més senzillament es viu la vida, menys dependència es té del materialisme, i per tant, menys es contribueix a la violència, moltes vegades oculta. No es tracta de patir, sinó d'influir el menys possible en el patiment dels altres.

Tot aquell que vulgui combatre el mal, haurà de cercar primer la veritat, i ho haurà de fer de manera activa, mirant al seu interior i també al seu entorn. Així doncs, la noviolència no podrà ser eficaç si no hi ha veritat. No es pot començar la lluita no-violenta sense conèixer les causes; com es pot trobar la solució a un problema si no es coneix l'origen d'aquest? Potser es podrà pal·liar, però no es solucionarà. Gene Sharp²³⁹⁹, en el seu manual per a la revolució noviolenta²⁴⁰⁰, ens adverteix que la primera lliçó haurà de ser la planificació d'una estratègia. L'autor desaconsella totalment la improvisació

²³⁹⁹ Va néixer a Ohio (Estats Units d'Amèrica) l'any 1928, és professor de ciències polítiques a la Universitat de Massachusetts Dartmouth i va rebre el Premi Nobel de la Pau Alternatiu (Premi Right Livelihood) l'any 2012. La seva obra defensa la noviolència com a lluita legítima contra el poder. Al igual que Lanza del Vasto, està molt influenciat per M. Gandhi i per Étienne de La Boétie.

²⁴⁰⁰ Aquest manual té com a títol *De la dictadura a la democràcia*, i es publicà per primera vegada a Bangkok a l'any 1993. En ell, l'autor G. Sharp mostra el poder de que pot tenir la resistència no-violenta i les passes a seguir per derrocar un govern que imposa la injustícia social amb la seva política i els seus fets; i com acabar amb l'opressió.

dient que "si no saps el que estàs fent, el més probable és que et fiquis en greus problemes"²⁴⁰¹. I el primer de tot, serà cercar la veritat: investigar tot allò que té a veure amb l'origen, context i d'altres condicions que envolten la situació o els actes violents. Com ens recorda l'autor Mario López, "la noviolència no pretén tenir la veritat o tota la veritat sinó una altra cosa ben diferent: buscar-la. (...) Convida a indagar, esbrinar i cercar la veritat com si fos una aventura cordial, una exposició cap al desconegut, una obertura al descobriment. El sentit d'aventura implica tenir gosadia, assumir certs riscos i capacitat per exposar-se"²⁴⁰². Exactament aquest és el camí al que es referien Gandhi i Lanza del Vasto, la senda de la noviolència; que farà que primer de tot haguem de ser sincers amb nosaltres mateixos i no vulguem posseir la veritat com si d'una cosa "absoluta" es tractés, sinó que ens adonem de la importància de cercar-la, de convidar als altres a fer-ho també, ha indagar en qüestions que de vegades poden resultar doloroses o incòmodes per a nosaltres o per altres, però que finalment, seran el punt de partida per a resoldre conflictes, per evitar violència o per pal·liar-la. Així doncs, aquesta "veritat" a la que ens referim, té a veure amb la sentència de Sòcrates que diu que "la filosofia és la recerca de la veritat com a mesura del que la persona ha de fer i com a norma sobre la seva conducta"²⁴⁰³. Relacionam aquí, novament, la veritat amb la moral, ja que probablement, tant Lanza del Vasto com Gandhi, fins i tot substituirien la paraula *filosofia* pel terme *no-violència*, fent veure que aquesta filosofia o aquesta noviolència, són una manera de viure; seria per allà on ens guia la nostra moral, una vegada que hem reflexionat sobre la nostra pròpia essència.

Com sabem, la veritat no es destrueix, encara que de vegades canvia, però efectivament és vulnerable de ser manipulada o ocultada²⁴⁰⁴, d'aquesta

²⁴⁰¹ Paraules de Gene Sharp, extretes del Documental *Cómo empezar una Revolución*. RTVE: Documentos TV. Emès en TV1 el 29 de gener de 2012.

<http://www.rtve.es/television/20120125/documentos-como-empezar-una-revolucion/492567.shtml>

²⁴⁰² LÓPEZ MARTÍNEZ, M. (2012). *Noviolencia. Teoría política y experiencias históricas*. Chaco (Argentina): Universidad Tecnológica Nacional. Centro de Investigación para la Paz, pàg. 26.

²⁴⁰³ *Ibidem*, pàg. 26.

²⁴⁰⁴ En relació a això, l'autora H. Arendt ens deia de manera irònica: "Si vostès opinen que només depèn de la quantitat de persones que una manifestació sigui veritat o mentida, llavors només cal que s'imaginin quants milions de persones estan assegudes ara davant el televisor i es miren els espais publicitaris". Amb això ens vol dir que, si ens creiem que només és veritat allò que diu o coneix molta gent, llavors el que ens transmeten els espais publicitaris serà

manera, la recerca serà més complexa. Quan es tracta de nosaltres mateixos, potser ens hem deixat dur per allò que diuen o pensen de la nostra persona, o potser ens hem deixat embullar pel que creiem que ens agradaria ser, probablement influenciats per allò que socialment està més valorat o allò que està castigat d'alguna manera. Com ens vol transmetre l'autor G. Sharp, l'alliberament de l'home²⁴⁰⁵, requereix deixar enrere els prejudicis, la *falsa moral*, l'alienació, la por. Així doncs, no només haurà una feina de recerca i autoconeixement, sinó també d'acceptació, i les dues coses tenen molt a veure amb allò que els mestres fomentin a les aules. La metodologia, no cal dir-ho, serà fonamental per potenciar aquests objectius.

Si finalment un entén quin és el sentit dels propis actes juntament amb el de la noviolència, i ha pogut arribar a comprendre el concepte de justícia, a més d'haver analitzat l'origen dels mals i de la violència que ens envolten, llavors queda pensar en com s'ha d'actuar de manera coherent amb tot allò que es creu, allò que es pensa, allò que es sap, allò que es sent, allò que es vol; i finalment dur-ho a terme. I, quin pot ser un bon principi per aquesta tasca? No és difícil, després del que hem llegit, arribar a la conclusió que l'amor serà el millor principi i acompanyament d'aquest llarg camí. Com ja ens comentava Lanza del Vasto, "la veritat de l'amor és el fet de reconèixer-se en l'altre"²⁴⁰⁶, observar allò que s'assembla i no allò que ens distingeix. A més, aquesta distinció, feta en certa mesura, per part nostra, ens pot dur fàcilment a la segregació dels altres, de fet, forma part de la història de la humanitat i de la violència que això ha exercit sobre ella.

Abans parlàvem de l'alliberament d'un mateix, és a dir, del personatge que ha emmascarat la pròpia persona, d'allò que mostrem. Dons bé, vertaderament serà l'amor allò que ens alliberarà. Si començam per estimar-nos, per comprendre que la meua manera de ser és adequada, que actuo segons els meus principis, i resulta que m'agrada això i ho valor positivament,

totalment cert. Cita extreta de: REIF, A. (ed.) (2006). *Converses amb Hannah Arendt*. Palma de Mallorca: Lleonard Muntaner, pàg. 149.

²⁴⁰⁵ "el alliberar-se de les dictadures, en última instància, depèn de la capacitat que la gent tingui d'alliberar a sí mateixa". Extret de: SHARP, G. (2003). *De la dictadura a la democràcia*. Boston (USA): The Albert Einstein Institution, pàg. 8.

²⁴⁰⁶ LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàg. 19-20.

llavors m'estic alliberant d'allò que no em permetia ser jo mateix, i a més, ara serà més fàcil que pugui estimar al proïsme, el podré comprendre millor i sentir el que ell sent. D'aquesta manera, l'amor al proïsme també ens allibera: ens allibera de l'egoisme i de la cobdícia. Serà un amor que ens permeti ser nosaltres mateixos, ja que no haurà de carregar amb el llast de l'odi ni mantindrà el nostre ser adormit baix els efectes de la indiferència.

Llavors, l'educador haurà de ser lliure i estimar a l'alumne. A mode de metàfora i per entendre de manera més clara el perquè, diríem que "si no tractes a una orquídia com es mereix, o a qualsevol altre cosa a la vida, no proliferarà"²⁴⁰⁷. L'afecte i el respecte cap als nostres alumnes, ajuden a que aquest cregui en allò que fa, en ell mateix, i a la vegada, fomenta en ell l'amor i el respecte cap a nosaltres i cap els altres. Aquesta és la força de l'amor; una força alliberadora que canvia realitats violentes a través de l'altruisme, la solidaritat, la unió. Sense deixar de banda la importància que té l'autoestima²⁴⁰⁸ dels nostres alumnes a l'hora de ser un mateix, d'optimitzar les seves possibilitats i com no, de relacionar-se amb els altres.

Al llarg de la seva obra, Lanza del Vasto ens parla d'un amor net, és a dir, sense perversió, transparent, sincer. Això ens indica que estam fent referència a un amor de veritat, no aquell que només mostrem o aquell que volem fer veure. Únicament aquest tipus d'amor ens fa lliures, perquè quan un es mostra tal i com és i sap que el que mostra és pur, es sent també alliberat. Cal, emperò, que el desvinculem de desitjos i passions, ja que aquestes condicions ens converteixen en persones dependents i per tant, impediran la nostra llibertat. I aquesta llibertat és, precisament, la que necessitam per aconseguir la pau interior... Recordem, encara així, que aquesta pau no és

²⁴⁰⁷ Paraules de Gene Sharp, extretes del Documental *Cómo empezar una Revolución*. RTVE: Documentos TV. Emès en TV1 el 29 de gener de 2012. <http://www.rtve.es/television/20120125/documentos-como-empezar-una-revolucion/492567.shtml>

²⁴⁰⁸ Recordem que l'autoestima és un component de la salut mental i el benestar psicològic, a més d'estar associada a l'èxit acadèmic i social. Serà necessari aclarir que perquè aquesta sigui positiva, dependrà d'algunes condicions: creació de vincles afectius i grupals, valoració de la singularitat, que es tenguí la possibilitat de modificar o disposar del que es necessita, que es tenguin les pautes necessàries per establir la seva escala de valors. "L'autoestima pareix haver-se constituït com a un concepte indispensable per explicar el desenvolupament personal, les eleccions individuals i la conducta" (M.J. Criado del Pozo): Cita extreta de: GONZÁLEZ-PÉREZ, J; CRIADO DEL POZO, M. J. (coord.) (2004). *Educación en la no-violencia. Enfoques y estrategias de intervención*. Madrid: CCS, pàg. 17.

definitiva, sinó que és un treball continu; és *allò que cercam*. Quan un individu està en pau amb sí mateix i s'estima de veritat, significa que pot estimar al proïsme, fins i tot a aquell que es pot considerar *l'enemic*. Tant Gandhi com Lanza deien que per estimar al nostre enemic el que hauríem de pretendre és treure'l del seu mal (evidentment sense imposar el nostre parer), i això es tradueix en treure'l de la seva ignorància, ja que l'home, més que dolent, és ignorant. La pregunta seria: Com? Pareix que no hi ha cap resposta massa clara, encara que una part important d'aquesta, seria: a través de l'amor. Però l'educació aquí també jugarà un paper molt important. Partim de la idea que l'educació potencia (o pot potenciar) el desenvolupament de la intel·ligència. Dons bé, si des de la infància els nins comencen a maximitzar totes o quasi totes les dimensions que abasta la intel·ligència, és molt probable que la seva perspectiva del món sigui global, que sigui capaç de relacionar les causes i les conseqüències i de reflexionar sobre els propis actes. Si és així, ens falta l'altre aspecte: l'amor, perquè el seu pensament crític i conseqüent sigui en favor de la humanitat. Tal vegada, d'aquesta manera, no ens vendria de nou la idea que repetia el nostre autor sobre la relació íntima entre intel·ligència i amor. D'aquesta manera, podem veure, una altra vegada, que quan parlem d'educació, els continguts conceptuals curriculars haurien de ser només una petita part, ja que, com ens volia fer veure Lanza del Vasto, la ciència per sí sola, no basta per reconèixer el món i les seves necessitats, sinó que és de vital importància que aquesta ciència estigui humanitzada i impregnada d'amor i de moral.

D'altra banda, l'amor sempre serà beneficiós per la humanitat, o com a mínim, mai serà perjudicial: "L'amor no fa mal al proïsme"²⁴⁰⁹. És una realitat digna de ser analitzada, però per això, serà necessari que els nostres alumnes aprenguin a contemplar el món des d'aquesta perspectiva global de la que parlàvem abans, on la interconnexió entre uns actes i uns efectes són inevitables. Serà també fonamental començar a pensar, o continuar pensant, des d'un punt de vista col·lectiu i no tant individual, ja que el propi bé, finalment també serà el dels altres. D'aquesta manera, també s'evita un control quasi

²⁴⁰⁹ BIBLIA de Jerusalén (1984) Bilbao: Pastoral. Traducció de Desclée de Brouwer, pàg. 1721 (Rom 13, 10)

absolut per part dels poderosos sobre els comportaments de la població. En relació a això, G. Sharp ens presenta un nou terme, *l'atomització*: "L'atomització ocorre quan el règim intenta fer que cada individu en la societat sigui una unitat aïllada. És una de las principals formes de control d'aquests sistemes (...) Quan veiem l'exemple de demostració de valentia per part d'altres persones, passam a ser *nosaltres*, i *nosaltres* podem fer coses que un tot sol no podria"²⁴¹⁰. És la força de la unitat; la unitat que cerca un bé comú. I aquesta, és una més de les raons on la cooperació en l'escola es torna un dels pilars bàsics: l'aprenentatge cooperatiu, la cooperació entre l'equip docent, la cooperació entre els membres de la comunitat educativa,... en front a la competitivitat que afavoreix, moltes vegades, l'egoisme i la cobdícia, dos fonts de violència. A més a més, quan un subjecte només mira per ell mateix²⁴¹¹, l'orgull s'apodera d'ell i no el deixa lliure. Qualsevol podria ferir aquest orgull sense adonar-se o fent-ho a posta, fins i tot, qualsevol succés ho podria fer; llavors, aquesta ferida alimentaria l'odi, afegint així més llenya a la foguera de la violència. Així doncs, haurem de confiar en l'educació perquè els mestres transmetin aquest missatge de necessitat. Necessitat d'amor, de veritat i de cooperació. Com deia l'autor G. Arias: "el món està madur per procedir a la instauració de la justícia; però això s'ha de fer no per la força de l'espasa sinó mitjançant la força de l'amor"²⁴¹².

e) Educació:

Per descomptat, els pensaments noviolents de Lanza, haurien de tenir una resposta educativa perquè no es quedin només en "pensaments", sinó que evolucionin també en conductes i formes de vida noviolentes. Així doncs, com hem vist, el nostre autor també va fer algunes propostes educatives i fins i tot, va dur a la pràctica moltes d'elles. En aquest capítol, es vol posar de manifest,

²⁴¹⁰ Paraules de Gene Sharp, extretes del Documental *Cómo empezar una Revolución*. RTVE: Documentos TV. Emès en TV1 el 29 de gener de 2012. <http://www.rtve.es/television/20120125/documentos-como-empezar-una-revolucion/492567.shtml>

²⁴¹¹ Amb això no es vol dir que no sigui important pensar en un mateix, sinó que també serà imprescindible pensar en els altres.

²⁴¹² ARIAS, G. (1977). *La no-violencia ¿tentación o reto?*. Salamanca: Sígueme, pàg. 128.

que a més d'aquelles que exposà directament, hi ha d'altres, molt interessants des del punt de vista pedagògic, que es deriven en gran mesura del seu ideari.

Com deia Nelson Mandela, "l'educació és l'arma més poderosa que pots utilitzar per canviar el món". La més poderosa contra l'opressió, la desigualtat social i la injustícia, però s'ha d'utilitzar en aquest sentit, en favor de l'amor i la veritat, d'altra manera, podria provocar tot el contrari. Així doncs, no podem oblidar, com hem dit en nombroses oportunitats, que dins al nostre món, tot està interconnectat. Això ho explica molt bé la Teoria General de Sistemes (TGS), concebuda de manera científica per Ludwig von Bertalanffy: "En plantejar la Teoria General de Sistemes va concebre una explicació de la vida i la naturalesa com la d'un complex sistema, subjecte a interaccions dinàmiques. Més tard va adoptar aquestes idees a la realitat social i a les estructures organitzades. Amb aquesta nova teoria es reprèn la visió holística i integradora per entendre la realitat (...) la Teoria General de Sistemes intenta unir totes les esferes d'investigació de la realitat de la mateixa manera que els teixits, òrgans i sistemes d'òrgans en el nostre cos estan integrats malgrat les múltiples nivells funcionals que es donen en ell"²⁴¹³. És per aquest motiu, que quan parlem d'educació ens veiem obligats a contemplar tots aquells aspectes que hem citat fins al moment, entenent així, que perquè l'educació sigui completa i integral, no podem deixar cap d'ells de banda. A més, la dedicació educativa, es dirigirà a tots i cada un dels alumnes, tenint en compte les seves característiques i assumint que no hi ha un alumne estàndard, sinó que les programacions s'hauran de fer de manera oberta per a poder englobar les diferents necessitats de tots els alumnes. I continuant amb les paraules de Parellada: "des de la inclusió i el reconeixement tots tenim un lloc reservat, valorat com una cosa especial, i necessari per a la resta"²⁴¹⁴; podem concloure l'enriquiment que suposa la diversitat a les nostres aules, sempre i quan, es contempli com a tal i les estratègies que s'utilitzen, no siguin en base a una uniformitat que efectivament, no existeix. Això és el que distingirà una vertadera educació, d'una educació que persegueix els interessos d'uns quants: el fet de formar

²⁴¹³ ESTRELLA, D.; PINTO, L.; RUÍZ, R. (2010) *Biografía de Ludwig von Bertalanffy*. <http://teoriageneraldesistemaipsm.blogspot.com.es/>

²⁴¹⁴ PARELLADA, C. *La Pedagogía sistémica: la educación sigue latiendo al compás de los tiempos*. Rev. Aula de infantil. n. 35 gener-febren 2007, pàg. 38.

persones i no personatges, de fer que aquestes persones construeixin els seus propis valors desenvolupant a la vegada un pensament crític que els hi doni la possibilitat de veure més enllà del seu melic, i així, puguin veure al proïsme com a part d'un tot al que pertanyen, sense oblidar les pròpies arrels, que són un fonament de la seva persona. Nelson Mandela somiava també amb això, i sobre el seu sistema educatiu ideal deia: "l'educació tindrà per objecte ensenyar als joves a estimar al seu poble i la seva cultura, i a honrar la fraternitat, la llibertat i la pau"²⁴¹⁵. Novament, com a objectiu de l'educació, ens trobam que es menciona, com feien també Gandhi o Lanza del Vasto, la pau. I realment, com hem vist, també es contempla de diferents maneres a les lleis educatives, ja que amb l'evolució de l'home, s'ha anat veient necessari que es fomentin aquests aspectes pel bé del ser humà. Ara bé, això no vol dir que la realitat del sistema hagi canviat considerablement. Si observam la nostra realitat escolar, podríem dir que no. Potser en algunes escoles s'han donat passes al llarg d'aquest camí, però en la majoria de centres, no veurem canvis considerables en pro d'una educació que promogui la pau o la no-violència, amb tot el que això significa. És probable que el dia de la pau²⁴¹⁶, serveixi, en alguns casos per fer notar aquesta necessitat als nins, però clarament, no és suficient. Recordem, en relació al que acabam de mencionar, les paraules de Lanza del Vasto: "canviar de règim i les lleis sense canviar als homes ni fer-los millors, és com granar una estància sense obrir les finestres"²⁴¹⁷. Aquells que posen en marxa l'educació, qui la implementa a les escoles, serà el responsable de fer que aquests objectius es persegueixin. No basta amb aprovar una llei que plantegi aquesta necessitat, sinó que serà fonamental que en la realitat es dugui a terme.

f) Organització educativa

²⁴¹⁵ MANDELA, N. (2005). *Un ideal por el cual vivo*. Tafalla (Navarra): Txalaparta, pàg. 24.

²⁴¹⁶ Des de l'any 1964 es celebra cada dia 30 de gener, el dia escolar de la no-violència i de la pau (DENIP) a molts de països (en altres, la majoria de l'hemisferi sud, es celebra un altre dia donat que el 30 de gener tenen lloc les vacances estivals), en commemoració al dia de la mort de M. Gandhi. Va ser una iniciativa del educador mallorquí Llorenç Vidal, coneixedor de la filosofia no-violenta de Gandhi i de Lanza del Vasto.

²⁴¹⁷ LANZA DEL VASTO, G. (1961). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur, pàg. 11.

Seguint les premisses del seu mestre, M. Gandhi, Lanza ens transmet igualment, la idea que la família serà la primera base educativa pels nins i nines. A més, tenint en compte que la seva "escola ideal" es duia a terme des d'una perspectiva de vida comunitària, en grups reduïts de persones, aquesta fonamentació té encara més sentit. La família involucrarà principalment als progenitors, però secundàriament als companys comunals. Serà per tant fonamental que família i escola col·laborin en un mateix projecte, i s'impliquin junts en la educació de l'infant. La implicació de la família serà fonamental per recolzar els principis pedagògics i per fer veure al nin la necessitat de coordinació entre ambdós àmbits. Això no vol dir, com de vegades s'ha mal interpretat, que els pares ajudin a fer deures als nins, ja que no és el rol que els hi pertoca ni el que realment necessita l'infant. Llavors la pregunta serà justament aquesta: què és allò que necessita el nin? Necessita que el guiïn per a poder adaptar-se al món biològicament, cognitivament, emocionalment, psicològicament i socialment parlant, i per això serà fonamental que hi hagi un projecte comú entre escola i família.

Reprenent el concepte citat anteriorment: *guia*, ens adonam que el mestre haurà de perdre aquella tradicional concepció de mer transmissor, per a convertir-se en un orientador dels aprenentatges de l'infant. així doncs, el docent s'haurà de mostrar com a una figura propera que doni confiança i seguretat als seus alumnes. D'aquesta manera, els amics de l'ARCA critiquen la jerarquia establida en moltes ocasions a l'escola, desmuntant la idea d'un mestre autoritari i protagonista, i oferint aquest paper protagonista a aquell que s'està educant: l'alumne. A més, d'aquesta manera, prioritzam també el desenvolupament d'una autoestima sana en l'infant, fent que sigui ell qui construeixi els seus aprenentatges sense sentir-se castigat ni jutjat contínuament.

Com hem dit abans, en l'educació que es relaciona amb les bases ideològiques de Lanza del Vasto, no té cabuda un tipus d'*escola selectiva*, sinó que l'*educació inclusiva* estarà implícita en tots els sentits de les hipòtesis del nostre autor. Lanza defensa un tipus d'educació on es respectin i es tinguin en compte les diferents característiques dels alumnes, a més de potenciar la cooperació entre ells, fomentant així la recerca de la unitat en el sentit harmònic del terme: "La paraula unitat només és comprensible quan hi ha alguna cosa

que és diversa (...) En el precís moment en què les diferències i diversitats són anivellades resulta ja no una unitat, sinó una uniformitat. Però això té poca força creadora (...) per això jo advoco per mantenir la diversitat i cultivar les diferències"²⁴¹⁸. Hellinger manté així la importància de la singularitat de cada persona, valorant el seu paper dins la comunitat i recolzant d'aquesta manera la necessitat d'atendre a la diversitat a l'escola com manifesta la concepció d'*Educació Inclusiva*. Per aquest motiu, el docent es veurà adreçat a plantejar-se qüestions organitzatives de centre i d'aula, així com qüestions metodològiques i estratègiques que possibilitaran que aquesta escola inclusiva de la que parlem, sigui un fet. Es contemplarà així la importància de tota l'organització del Centre i del sistema en sí, ja que es posa de manifest la necessitat de la participació conjunta de cada una de les parts per a caminar per la mateixa senda.

g) Estratègies metodològiques i relació de Lanza del Vasto amb la "Nova Pedagogia"

Evidentment, la manera que utilitzem per a dur a terme el nostre ideal d'educació, serà pràcticament l'únic punt rellevant en l'aplicació de la teoria: "la metodologia que s'utilitzi és tan important com el contingut en sí. Per això serà insuficient teoritzar sobre la pau si l'estructura des de la que es pretén educar és oposada a ella. (...) La metodologia ha d'excloure qualsevol tipus de violència (...) s'ha de caracteritzar per fomentar la participació, el treball en equip i cooperació, per afavorir la creativitat, l'activitat i la interdisciplinarietat"²⁴¹⁹. Aquest fragment inclou diverses propostes que mereixen ser analitzades amb una mica més de deteniment, ja que seran la base dels nostres plantejaments. En primer lloc, hem de parlar del rebuig cap a una metodologia que pugui indicar algun tipus de violència, això inclouria aquells mètodes competitiu, segregadors, individualistes, materialistes i descontextualitzats²⁴²⁰. Aquests, haurien de ser substituïts per metodologies

²⁴¹⁸ HELLINGER, B. (2007). *El manantial no tiene que preguntar por el camino*. Buenos Aires: Alma Lepik, pàg. 46.

²⁴¹⁹ VV. AA. (1996). *Comportamientos no-violentos: Propuestas interdisciplinarias para construir la paz*. Madrid: Narcea - MEC, pàg. 38 (vol. 1)

²⁴²⁰ Ja que les activitats didàctiques que no contextualitzin o ubiquin als nostres alumnes, estaran propiciant l'aïllament de l'alumne del seu entorn, per tant del significat real i proper que

cooperatives, inclusives, significatives i contextualitzades. Així doncs, queda també aquí reflectida la importància de l'aprenentatge cooperatiu del que parla l'anterior fragment. D'altra banda, tornam a la rellevància que té, a una escola no violenta, el desenvolupament de la creativitat, al igual que la *activitat*. Lanza ens parla en nombroses ocasions de l'activitat per sobre la passivitat, això, en termes de la "nova pedagogia" equivaldria al *aprenent fent*, concepte que engloba en el seu si, la interacció entre docent i discent i entre els mateixos alumnes com a element fonamental en la construcció del propi aprenentatge, així com la manipulació i l'experimentació de materials, didàctics o no, d'imatges, tecnologia,... per tal que l'aprenentatge sigui el més significatiu possible, utilitzant, a més de la ment, els altres sentits²⁴²¹. A més a més, el text acaba fent menció sobre allò que anomenam *interdisciplinarietat*, concepte del qual, inevitablement, també parlarem al següent apartat referit als continguts. Si abans hem comentat la importància de comprendre que els diferents aspectes del món repercuteixen els uns en els altres i que per tant, tot està entrellaçat formant una globalitat, la *interdisciplinarietat*, du a la pràctica aquesta teoria. Sabent que l'infant aprèn de manera significativa quan ho fa globalment i no de manera fragmentada, té poc sentit fer que el nin aprengui conceptes de manera aïllada, com si no estiguessin relacionats amb altres aspectes de la vida. ¿Per què si plantejam com a tema didàctic "l'aigua", la majoria de persones pensaran que està ubicat a l'àrea de "Coneixement de Medi"? ¿No dependrà la nostra salut de la quantitat d'aigua que bevem o de la que disposam?, ¿No estarà relacionada amb l'exercici físic la que perdem?, ¿No podem trobar centenars de poemes i cançons amb l'aigua com a tema nuclear?, ¿no utilitzarem l'aigua per pintar amb temperes?... això sense parlar de geografia, arquitectura, química, física,... Així doncs, en un moment, hem pogut veure que àrees com les matemàtiques, l'educació física, les llengües, l'educació artística, i d'altres, poden contemplar aquest tema de manera directa, i per aquest motiu, se'ns fa evident que tancar les àrees curriculars com a plantejaments hermètics, només fa que la realitat de la globalitat que existeix al nostre món deixi de conèixer-se,

tenguin els coneixements que es pretén que aprengui, fomentant així una inclinació cap a la indiferència d'allò que succeeix al seu medi i als seus veïnats.

²⁴²¹ Recordem aquí que a la nostra cultura es contemplen només cinc sentits relacionats amb 5 parts del nostre cos, però cal advertir que a altres cultures, es tenen en compte altres sentits com podien ser el de la propiocepció, la termocepció o la nocicepció.

i es perjudiqui d'aquesta manera la generalització dels aprenentatges i la comprensió que les nostres accions hi formen part, en major o menor mesura, d'aquest "tot". I aquesta serà una de les raons per la qual un dels objectius de la Comunitat de l'Arca fundada per Lanza del Vasto, sigui la *unitat*, en contraposició, sobretot, a l'individualisme del que parlàvem anteriorment. I com ja sabem, aquesta unitat, implica *inclusió*. La metodologia utilitzada haurà de tenir en compte i valorar, les característiques de la totalitat dels nostres alumnes per a que tots ells formin part de la *unitat* esmentada.

Dins aquesta metodologia, serà fonamental que es contemplin alguns aspectes que faran viable la inclusió i l'aprenentatge en sí, ja sigui de conceptes, de procediments i d'actituds. Un d'aquests aspectes és la *variabilitat*. Lanza tenia clar que si sempre es vivia el mateix, no s'aprenia res. Llavors, la variabilitat aquí té un doble sentit: per una banda, si sempre treballam de la mateixa manera, i fins i tot tractam repetidament els mateixos continguts, com per exemple: "el cicle de l'aigua" (a segon, a tercer, a quart,... d'Educació Primària), no avançam de manera significativa en els nostres aprenentatges, pot ser podem incloure algun concepte nou algun any, però poca cosa més. El tema a tractar hauria de ser un fil conductor que dugués a l'aprenentatge de diferents procediments, habilitats... Això vol dir, utilitzar les diferents capacitats de la nostra ment: l'anàlisi, la reflexió, el raonament, la deducció, la síntesi, la descripció,... així com potenciar diversitat de destreses: manipulació, discriminació auditiva i visual, psicomotricitat,... en poques paraules: *aprendre a fer*, sense oblidar, evidentment, el *aprendre a ser*, que es treballaria de manera transversal i també de distintes maneres. D'altra banda, la variabilitat possibilitaria donar l'oportunitat a tots els infants per poder aprendre de la manera que millor s'adapti a ells. Si tenim en compte les característiques dels nostres alumnes a l'hora de programar, no podem oblidar-nos de *l'estil d'aprenentatge*²⁴²². I com que cada infant té el seu estil

²⁴²² Per l'autor Riechmann, l'estil d'aprenentatge "és un conjunt particular de comportaments i actituds relacionats amb el context d'aprenentatge". Extret de ALONSO, C. M.; GALLEGU, D. J.; HONEY, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero, pàg. 46. Això es podria complementar amb la definició de Hunt que diu que són "condicions educatives sota les quals un discent està en la millor situació per aprendre, o quina estructura necessita el discent per aprendre de la millor manera". Extret de ALONSO, C. M.; GALLEGU, D. J.; HONEY, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero, pàg. 46. Així doncs, una altra definició que ens acabaria de completar la idea d'estil d'aprenentatge a l'àmbit escolar, seria la de Smith, que

d'aprenentatge, cada un s'ajustarà millor a una determinada manera de treballar i de ser avaluat. Posem per cas que dins una classe només es realitzin exercicis individuals on es llegeix un enunciat i on trobam preguntes sobre un text anterior. Segurament, molts d'alumnes respondran correctament als exercicis, però d'altres (i fins i tot molts d'aquests), s'estimarien més aprendre de manera visual, amb exemples, amb un contingut contextualitzat, amb elements que facin que sigui funcional per ells, que els puguin manipular, relacionar, analitzar,... Com més varietat, més possibilitats tenim que l'alumne entengui, assimili i processi aquell contingut. A més, aquesta varietat s'ha de relacionar també amb les diferents formes de resposta que pugui triar l'alumne per tal de poder fer-se entendre, comunicar-se o expressar-se. Per tant, l'avaluació del que *sap* i *sap fer* l'alumne, també haurà de ser variada²⁴²³, a més de no basar-se només en la valoració del resultat final de manera quantitativa, sinó en donar la importància que cal a les consideracions qualitatives i processuals.

Segons Lanza del Vasto, la seva escola ideal parteix d'unes característiques immillorables: en primer lloc, i com ja hem comentat, el desenvolupament de la creativitat, que a la vegada, tindrà el seu punt de partida en la prevenció d'aquelles barreres que fan que aquesta creativitat no es pugui desenvolupar adequadament. Aquests impediments, són, entre d'altres, la rigidesa en la metodologia, en la temporització, en els agrupaments i en l'estructura en general; l'autoritarisme; l'escassetat de variabilitat; i la manca de possibilitat de respostes múltiples o de diverses formes de resposta. Sabent que la supervivència de l'home ha depès, en gran mesura, de la creativitat d'aquest, hem de pensar que aquesta capacitat fa que el desenvolupament del ser humà sigui possible. Si això és així, haurem de tenir present, a l'hora de posar en pràctica el procés d'ensenyament - aprenentatge, el que ens diu la professora Petra M. Pérez: "és paper de l'educació crear actituds creatives adequades que permetin generar rics patrons de percepció i acció, i que

afirma que "són els modes característics pels quals l'individu processa la informació, sent i es comporta en les situacions d'aprenentatge". Extret de ALONSO, C. M.; GALLEGU, D. J.; HONEY, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero, pàg. 47.

²⁴²³ L'exemple més clar pot ser aquell alumne nouvingut que no domina les llengües oficials i que es avaluat mitjançant un examen escrit al final de cada tema, ¿algú pensa que realment podrà expressar el que sap?

permetin la interacció creativa i ajustada amb el medi natural, físic i social (...) És paper de l'educació ensenyar a l'home a generar nous patrons de percepció que possibilitin patrons d'actuació adequats en la solució de problemes tècnics i socials (...) la resposta nova i valuosa a un món de continus canvis"²⁴²⁴. El mestre està oferint així, l'evolució del nin cap a un comportament el més adequat possible a la societat en la que viu. Un altra característica de la que ha de partir aquesta escola pròpia de la teoria noviolenta, ha de ser la *participació*: l'infant com a agent actiu que precisament interactua amb els altres infants, amb el mestre i amb l'entorn. Aquesta és la primera passa per a arribar a la *implicació*; sense participació no hi ha implicació, i aquesta es deriva del plantejament que l'alumne pugui decidir, pugui triar, i a més, es senti a gust. Llavors, això durà amb sí la clara motivació d'aquest, condició que fa, com tots sabem, que l'alumne s'involucri més en l'aprenentatge. Lanza proposà el treball manual a tallers i al camp, on es posava de manifest el desenvolupament de la força física, les habilitats psicomotrius, la inventiva, l'atenció i el goig. D'aquesta forma, els alumnes aprenien de manera més significativa, més real; i els aprenentatges tenien una connotació molt més funcional que a l'escola tradicional. La *flexibilitat* és un altra característica indispensable per a la metodologia del nostre autor. De vegades s'utilitza aquest concepte de manera abstracte sense tenir molt clar el seu significat. Perquè tinguem una referència més o menys clara, ens ajudarà pensar que es tracta de tot el contrari a la rigidesa. Si intentam aplicar aquesta *flexibilitat* a una sessió típica de l'escola tradicional, no trobarem sortida; és a dir, si partim d'un exercici escrit d'un llibre amb un principi i un final marcat i amb quasi bé una única resposta possible, i posteriorment li demanam al mestre que sigui flexible, que respecti els ritmes, els estils d'aprenentatge, i la possibilitat de la varietat de respostes... aquest es veurà en la impossibilitat de complir amb la nostra demanda. Es tracta doncs, d'aplicar aquesta flexibilitat a la metodologia, és a dir, proposar activitats que siguin obertes, on es treballin continguts sense marcar un determinat ritme ni un determinat tipus de resposta. Es tracta que el nin practiqui al seu ritme i podent triar dins diferents opcions; que el mestre,

²⁴²⁴ MARÍN, R.; LÓPEZ-BARAJAS, E.; MARTÍN, M. T. (coords.) (1998). *Creatividad Polivalente*. Madrid: UNED, pàg. 57.

coneixent les característiques i necessitats dels seus alumnes, sigui capaç de programar de manera que tots puguin aprendre aprofitant el màxim de les seves possibilitats. Recordem, a més, que si això es fa en grup i de manera cooperativa, s'estarà ajudant als alumnes a ampliar i complementar el seus aprenentatges, a més d'assolir actituds beneficioses per a la vida en comunitat. I finalment, ens queda una altra característica, que seria la *manca de prejudicis*, però aquesta darrera la veurem amb més profunditat al següent apartat.

h) Continguts d'aprenentatge i Treball actitudinal

Potser ens pugui sobtar trobar-nos al mateix apartat dos conceptes diferents que es podrien contemplar a seccions independents, però seguint la lògica educativa que hem pogut observar a paràgrafs anteriors, considerarem, com es fa també legalment, les actituds com a continguts de treball a l'aula. Això voldrà dir que s'hauran de treballar amb "coneixement de causa", és a dir, els alumnes s'hauran de fer conscients que les estan desenvolupant, el que significa que el mestre tindrà una funció de guia o orientador cap a aquesta presa de consciència.

El treball actitudinal comporta un enteniment d'allò que impliquen les accions de cada un de nosaltres en la societat, és a dir, la comprensió i assimilació que les nostres accions poden afectar a la globalitat comú: "des d'una educació en valors, els i les alumnes s'han de sentir poc a poc capacitats per a prendre consciència dels problemes socials i per a enfrontar-se a ells amb respostes individuals i col·lectives cada vegada més èticament positives. D'aquesta manera, l'educació pot ser un mitjà de transformació de la realitat i no només una transmissió de coneixements"²⁴²⁵ La intenció serà doncs, que l'educació no sigui, com ja hem dit en nombroses ocasions, un discurs conceptual per part del mestre cap a l'alumne, sinó que implicarà la formació integral de persones en la seva relació amb sí mateix, amb l'entorn i amb els ciutadans del món. Per arribar a complir amb aquest objectiu, serà necessari que el nin, vegi al company com un fi en sí mateix, és a dir, que no sigui mai un mitjà per a aconseguir alguna cosa, sinó que sigui un ser ric en la seva

²⁴²⁵ VV. AA. (1996). *Comportamientos no-violentos: Propuestas interdisciplinarias para construir la paz*. Madrid: Narcea - MEC, pàg. 10 (vol. 1)

essència, al que valorarà per les seves característiques, a més de poder compartir amb ell feina, esdeveniments, situacions,... que siguin profitoses pel propi aprenentatge. Tot això és el que envolta a la cooperació i al aprenentatge cooperatiu, i per tant, el que fuig de la competitivitat a la que estam acostumats a conuiu en la societat i en l'escola com a reflex d'aquesta primera.

I precisament, és aquest tipus d'escola el que Lanza del Vasto y Gandhi critiquen, aquella que fomenta l'individualisme i la competitivitat, aquella que dessensibilitza o no sensibilitza cap a allò que hauria de significar la vida en comú de manera harmònica, allò que és necessari per a la convivència dels essers humans. El model educatiu, per tant, inclou com s'ha dit en anteriors ocasions, que l'equip docent potenciï en els seus alumnes el pensament crític, a més de no exercir l'autoritarisme reproduint un model que priva de llibertat de pensament, d'imaginació, d'indagació i de relació als alumnes. És del tot evident, que el desenvolupament d'aquest *pensament crític*, és fonamental per entendre les repercussions de les nostres accions i de les accions dels altres sobre el proïsme, sobre la societat en general i sobre el medi ambient. Però per a que els alumnes puguin evolucionar en el seu pensament crític, serà necessari que es fomenti també l'autonomia d'aquest. Com deia Lanza, la primera de les llibertats és la independència, que realment consisteix en bastar-se a sí mateix. Però avui dia, ens costa trobar a l'escola un model que defensi aquest sentit de l'autonomia, ja que poc a poc en moltes aules, encara que no en totes, és clar, els alumnes es van fent dependents del mestre i fins i tot del llibre de text. Alguns exemples serien la necessitat creada que tenen alguns discents de saber en tot moment com han de fer la tasca, què han de posar exactament, quins marges han de deixar i fins i tot, quin bolígraf han d'utilitzar. No es tracta que la classe es converteixi en un caos, però sí de fomentar la reflexió sobre el que fan i el que han de fer, de donar un marge de llibertat perquè ells puguin decidir. La presa de decisions serà bàsica per a fomentar la seva autonomia, el seu aprenentatge, la seva seguretat, i per tant, la seva autoestima. Seria allò que Gandhi i Lanza proclamaven des del concepte de llibertat, i que també defensaven i defensarien pedagogs tan influents a la *Nova Educació* com Paulo Freire: "L'educació com a pràctica de la llibertat, al contrari d'aquella que és pràctica de la dominació, implica la negació de l'home abstracte, aïllat, deslligat del món, així com la negació del món com a una

realitat absent dels homes"²⁴²⁶. L'autoritarisme i la rigidesa tant en la metodologia com en els continguts educatius, ens du a la dependència i a la inflexió cognitiva; al contrari d'això, la llibertat i l'autonomia hauran de ser continguts transversals treballats al llarg de l'escolarització dels nostres infants, per a que, finalment, l'educació serveixi per a construir un món millor per a tots i no sols com a transmissió de coneixements antics. Llavors, en aquest cas, aquesta llibertat implica unitat, perquè la independència serà vital perquè cada un valori la seva singularitat i sigui capaç de pensar per ell mateix en la necessitat de du a terme accions globals que ens beneficiïn a tots i a més, al medi en el que vivim.

Tot l'esmentat, recorda que la intel·ligència abasta molts més aspectes que aquells que es solen treballar a l'aula. Aquelles capacitats moltes vegades oblidades que esperen ser contemplades des de davall dels continguts conceptuals que prevalen damunt els procedimentals i els actitudinals: "Tenim tendència a infravalorar l'abast dels nostres sentits i de la nostra intel·ligència. I amb la imaginació²⁴²⁷ fem el mateix"²⁴²⁸, i encara que imaginació i creativitat no siguin el mateix, la creativitat²⁴²⁹ implica "posar a treballar la imaginació per a realitzar alguna cosa nova, per aconseguir noves solucions a problemes, i inclús per plantejar problemes o qüestions noves"²⁴³⁰. Això significa *fer alguna cosa*, és a dir, no quedar-se només en el pensament, sinó que implica activitat. L'activitat de la que tant ens ha parlat Lanza del Vasto i que és necessària per construir un aprenentatge significatiu. Aquella activitat que també implicarà el desenvolupament de processos cognitius com raonar, analitzar, deduir, indagar, descobrir, comparar,... "però si no estàs preparat per a equivocar-te, mai se t'ocorrerà res original"²⁴³¹. Així doncs, haurem de deixar als nostres alumnes descobrir la veritat, la solució, l'alternativa més adequada,... per a que vertaderament aprenguin, encara que per arribar a això, s'hagin d'equivocar.

²⁴²⁶ FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, pàg. 94.

²⁴²⁷ Per l'autor Ken Robinson la definició de "imaginació" seria la següent: "el poder d'evocar coses que no estan presents en els nostres sentits". Extret de: ROBINSON, K. (2009). *El elemento*. Madrid: Grijalbo, pàg. 90.

²⁴²⁸ ROBINSON, K. (2009). *El elemento*. Madrid: Grijalbo, pàg. 89.

²⁴²⁹ Per l'autor Ken Robinson la definició de "creativitat" seria la següent: "el procés de tenir idees originals que tinguin valor". Extret de: ROBINSON, K. (2009). *El elemento*. Madrid: Grijalbo, pàg. 99.

²⁴³⁰ ROBINSON, K. (2009). *El elemento*. Madrid: Grijalbo, pàg. 99.

²⁴³¹ ROBINSON, K. (2009). *El elemento*. Madrid: Grijalbo, pàg. 37.

L'equivocació, d'aquesta manera, formarà part del procés del propi aprenentatge, tal i com s'ha dit a capítols anteriors.

D'aquesta forma també cobraran significativitat aquells continguts que anem treballant amb el grup-classe; apropant-nos a la funcionalitat i a allò que ens hauria de dur a la convivència harmònica dins la nostra societat. Lanza del Vasto, explicava qüestions bàsiques mitjançant exemples d'alternatives actives, com podien ser les matemàtiques, on el càlcul havia d'implicar naturalment manipular instruments de mesura, mesures de la vida corrent. Així s'entén més clarament la importància de la globalització o la interdisciplinarietat, interpretant, com dèiem abans, que tot està interconnectat, i els aprenentatges d'un procediment o procés, estaran lligats a molts d'altres.

I aquesta forma d'enfocar l'educació, ens dóna peu a parlar d'un dels aspectes bàsics en la filosofia del nostre autor: la moral. Ja que l'educació moral, segons Lanza, ha de pretendre estar el menys allunyat possible de la resta de la vida. Per tant, no s'entendrà l'àmbit moral com a una cosa paral·lela a la quotidianitat, serà llavors un aspecte arrelat a les accions de cada dia, a les actituds, a la manera d'enfocar les relacions,... i definitivament, a la vida. Aquest seria el sentit de l'educació integral²⁴³² de la que parlàvem al tercer capítol: la recerca de de la plena realització humana i espiritual, ja que es contempla al ser humà com a un sistema complex en el que es desenvolupen, o s'haurien de desenvolupar, molts d'àmbits a la vegada. El procés de construcció d'aquests aprenentatges ha de ser per part d'un mateix; així el mestre no serà el protagonista en el procés d'ensenyament-aprenentatge, sinó que ho serà el mateix infant. Llavors, el docent tindrà una funció de guia, d'acompanyament, de reafirmador de les pròpies accions dels nins,... però no únicament de transmissor de continguts, com hem advertit abans. Per aquest motiu serà fonamental que es potenciï l'autonomia; fins al punt que l'infant sigui capaç de assumir la responsabilitat en base a sí mateix, però també en relació

²⁴³² "entesa com el procés pel qual el ser humà pot assolir el seu ple desenvolupament en els àmbits físic, biològic, emocional, intel·lectual i espiritual a mesura que es va socialitzant, la qual cosa inclou el coneixement dels valors en què se sustenta la vida diària i que es tradueixen en actituds, conductes i comportaments que regulen qualsevol activitat personal, familiar o social". Extret de: SIERRA, F. (agost, 2004). "Educación Integral; plenitud necesaria" en: *Episteme (Revista de docencia e investigación)* nº 1. México, Universidad del Valle de México: http://www.uvmnet.edu/investigacion/episteme/numero1-04/enfoque/a_educacion.asp

als altres. Lanza ens mostra com a un dels pilars de sostenibilitat de l'ARCA, aquella assumpció de responsabilitat per part de tots i cada un dels membres i com això, fa possible que la convivència pugui ser harmònica desfent-se del mite de la necessitat de l'existència de la jerarquia del poder i l'autoritarisme.

Per a que la construcció del propi aprenentatge sigui eficaç, s'haurà de tenir present la importància del coneixement que un tengui sobre sí, per així utilitzar aquelles estratègies o recursos que millor els hi resultin per a l'evolució de les pròpies habilitats i coneixements. Tant és així, que serà imprescindible contemplar aquest autoconeixement dins el que s'anomenen "continguts actitudinals" que, no ho oblidem, s'hauran de treballar de manera transversal per a que cobrin sentit. Lanza del Vasto, ens parla a la seva obra de la meditació com a mètode d'autoconeixement; així doncs, el mestre haurà de pretendre desenvolupar també en els seus alumnes, la reflexió, entre d'altres qüestions, per a la consecució del propi coneixement. El nostre autor ens animava a callar per tal de poder-nos escoltar a nosaltres mateixos, serà doncs, el punt de partida per a prendre decisions raonades que siguin vertaderament beneficioses per a tothom. És clar que ens podem equivocar! i com hem vist anteriorment, això formarà part del procés, però més endavant serà necessari que avaluem els nostres actes i les seves conseqüències. D'això en diem: autoavaluació, i serà fonamental perquè els nostres alumnes aprenguin de l'error o proposin millores sobre els seus aprenentatges, activitats, conductes,... D'aquesta manera, l'alumne s'anirà formant com a persona, amb el desenvolupament dels valors ètics i humans que en ell hi viuen. Per aquest motiu Lanza ens proposava un model d'escola on amb el compromís amb la veritat i la no-violència fossin visibles, és a dir, que la coherència entre el que es pretén i el que es mostra siguin evidents: no podem pretendre que l'alumne sigui autònom si el sistema educatiu el fa dependent i no fomenta el pensament crític, el raonament, la reflexió, l'anàlisi,...; no podem demanar un alumne col·laborador i cooperatiu si el model és competitiu; no podem avaluar els continguts actitudinals si no s'han treballat ni desenvolupat a l'aula; no podem demanar respecte si el mestre no respecta la diversitat²⁴³³ d'opinions,

²⁴³³ En aquest punt, serà interessant citar el Principi 10 de la "Declaració dels Drets de l'Infant" on es diu que "el nin ha de ser protegit contra les pràctiques que puguin fomentar la discriminació racial, religiosa o de qualsevol altra índole. Ha de ser educat en un esperit de

característiques, estils d'aprenentatge,...; no podem reivindicar aprenentatge si els mètodes no fomenten que aquest sigui significatiu ni funcional; en definitiva, no podem pretendre que l'educació generi la noviolència si l'escola no es proposa uns objectius clars que vulguin assolir-la, ni fa res per aconseguir arribar a ells. I per tenir la voluntat de caminar cap aquests objectius, serà necessari que l'amor faci de motor, partint de les intencions del mestre, que, si ens referim al *mestre de debò*, ho farem pensant en aquell que creu en l'educació, i que pretén que aquesta sigui la via per aconseguir un món millor.

5.2. El Programa objecte de la nostra investigació

Després d'haver analitzat minuciosament l'enfocament de Lanza del Vasto sobre la noviolència i d'estudiar les seves possibilitats a l'àmbit educatiu, ens disposam a fer la proposta que ocupa la nostra tesi. Per tant, es plantejarà aquí una proposta a desenvolupar en les aules, basada en tot allò que hem vist anteriorment i que té a veure amb la noviolència. Fins ara, ha quedat clar, a través dels pensament i actes de Gandhi i Lanza del Vasto, que l'educació hauria de ser un dels pilars fonamentals on es cimentàs la transmissió de la no-violència. I per aquest motiu, serà necessari treballar de forma inclusiva, amb metodologies actives, tenint en compte les actituds reflectides al currículum i marcant clarament els objectius que volem aconseguir en base a això, per després, poder treballar de manera transversal, els continguts que es desenvolupen a partir d'aquests objectius. I què significa: *de manera transversal*? Doncs que tot allò que formi part del procés d'ensenyament-aprenentatge, estigui impregnat d'aquesta filosofia no-violenta; com deia Fernando Lucini quan parlava dels temes transversals proposats a la LOGSE: haurem de "ser capaços de dotar de contingut humanista la globalitat dels nostres projectes educatius"²⁴³⁴.

comprensió, tolerància, amiatat entre els pobles, pau i fraternitat universal": A.G. res.. 1386 (XIV), 14 U.N. GAOR Supp. (No. 16) p. 19, ONU Doc. A/4354 (1959). *(AG: vol dir Assemblea general). Extret de la pàgina web oficial de la Universitat de Minessota: <http://www1.umn.edu/humanrts/instree/Sauok.htm>

²⁴³⁴ LUCINI, F. G. (1998) *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya, pàg. 13.

El món actual, així com les diferents societats, travessen moments de canvi. Poblacions grans i petites, amb els seus habitants que cerquen satisfer les seves necessitats i oportunitats. No obstant, sovint aquestes es veuen frustrades pel mateix funcionament del sistema o bé perquè les seves demandes, no són a l'agenda dels governants i/o poderosos. D'altra banda, des de la nostra globalitat i particularitat, podem constatar que moltes vegades, existeix una tendència a utilitzar la violència (en alguna de les seves formes) per a solventar situacions o conflictes, i a més, per treure un únic profit individual. Per aquesta raó, serà important posar el punt de mira a la tasca educativa, apostar per la formació per a una convivència amb valors ètics, valors que estan inclosos a la concepció de la no-violència.

El projecte pedagògic pretindrà que des de la formació, reflexió i pràctica docent, els mestres i les mestres compromesos amb aquesta tasca formativa, construeixin estratègies i promoguin a les aules la convivència des del diàleg i la noviolència; i on des del propi testimoni de vida i coherència, s'explicitin actituds de vida saludable i en harmonia. Tenint en compte que partim d'un coneixement superficial de la noviolència per part del professorat en general, serà imprescindible que l'equip docent s'amari dels coneixements i la filosofia que hem vist anteriorment perquè més tard, puguin aplicar-la a les seves programacions. D'aquesta forma, la idea fonamental de la tesi, és que el projecte sigui elaborat i construït pel mateix equip docent a mesura que es va formant en el tema, amb la intenció que hagi una implicació real per part dels mestres que d'altra banda, són els que millor coneixen als seus alumnes i la seva realitat.

El projecte haurà de tenir dues parts, una primera part on hi hagi una formació cap als docents sobre la no-violència en general i també sobre les fonamentacions i pensaments de Lanza del Vasto. Aquesta primera part es durà a terme al Centre Escolar durant l'horari no lectiu dels mestres i, té l'objectiu que els mateixos docents, vagin desenvolupant la matèria del projecte, és a dir, extraient les bases principals de la filosofia no-violenta per després, ser capaços de realitzar les programacions d'aula incloent allò que hagin analitzat i prioritzat respecte a la no-violència. La segona part, es refereix a la programació en sí: els professors començaran a programar en equip i juntament amb la formadora, per recolzar les seves propostes i adquirir cada

vegada més seguretat. Aquesta segona part, es durà a terme durant els diferents trimestres fins a la finalització del curs. La formadora o guia assessorarà els docents al llarg de les primeres setmanes de programació, realitzarà el seguiment de manera freqüent als següents trimestres i, finalment analitzarà els resultats juntament amb l'equip docent per avaluar els resultats i proposar les millores considerades.

La proposta es durà a terme a Perú, concretament a una escola del poblat de l'extraradi de Lima anomenat Ancón. Principalment al primer cicle de l'Educació Primària, és a dir, majoritàriament amb nins de sis i set anys. La decisió de començar a treballar amb els nins del primer cicle és deguda a que potser, als cicles més elevats, ja estiguin consolidades algunes formes de violència, i en primera instància, és més difícil provocar un canvi que fomentar un aprenentatge nou. Encara així, no es descarta la possibilitat de continuar el projecte amb nins més grans, incorporant, potser, altres metodologies.

A continuació es presentaran els objectius programats a partir de les bases teòriques manifestades anteriorment, ben entès que quan parlem de l'aplicació del programa i de la seva avaluació ho presentarem amb tota mena de detall. Per ara dir que l'objectiu general que intentarem aconseguir serà el següent:

Fomentar i potenciar la cultura de la noviolència com a forma de vida.
--

A partir d'aquí i per tal de aconseguir-ho intentarem arribar al domini dels següents objectius específics, que es relacionaran més endavant amb activitats, resultats, i indicadors proposats. A més, al punt 6.2, tal com hem dit, desenvoluparem amb tot detall el programa objecte de la nostra aplicació i validació.

Objectius específics:

1. Formar mestres i educadors en les bases d'una educació noviolenta.
2. Relacionar el currículum acadèmic amb una educació noviolenta.
3. Aplicar una metodologia educativa capaç de formar els alumnes en una noviolenta i de pau.
4. Aconseguir que els alumnes desenvolupin un tipus de vida, conductes i actituds pròpies d'una cultura de pau i noviolència.

LLEGENDA DE LES ABREVIACIONS AL QUADRE D'OBJECTIUS:

A: Activitat

OE: Objectiu Específic

A1: Activitat 1 / A2: Activitat 2

OE1: Objectiu Específic 1 / OE2: Objectiu Específic 2

OE3: Objectiu Específic 3 / OE4: Objectiu Específic 4

5.2.1. Objectius didàctics del Projecte Educatiu fonamentat en la No-Violència.

Objectiu general	Objectius específics	Activitats	Resultats	Indicadors
1. Fomentar i potenciar la cultura de la noviolència com a forma de vida.	1. Formar mestres i educadors en les bases d'una educació noviolenta.	A1-OE1 Sessions de formació del professorat en "bases de la no-violència" des de la filosofia de l'autor Lanza del Vasto.	1.1 Coneixement per part de l'equip docent de les bases de la filosofia noviolenta.	-Respostes i reflexions pròpies d'una filosofia noviolenta. -Participació per part de l'equip docent
		A2-OE1 Sessions de formació teòrico-pràctiques sobre "educació per a la pau i la noviolència"	1.2 Coneixement i pràctica per part de l'equip docent del sentit i significats de l'educació per a la pau i la noviolència	-Respostes i reflexions pròpies de l'educació per a la noviolència, aplicables a programacions educatives contextualitzades. -Participació per part de l'equip docent
	2 Relacionar el currículum acadèmic amb una educació noviolenta	A1-OE2 Treball pràctic i en equip per a la inclusió transversal de metodologies i estratègies que desenvolupin l'educació no-violenta.	2.1 Programació educativa que inclogui transversalment, metodologies transmissores d'una cultura de pau i noviolència.	-Participació i implicació en una programació educativa que inclogui transversalment, metodologies transmissores d'una cultura de pau i noviolència.

	<p>3 Aplicar una metodologia educativa capaç de formar els alumnes en una cultura noviolenta i de pau</p>	<p>A1-OE3 Aplicació de les noves programacions educatives a través de les sessions lectives</p>	<p>3.1 Aplicació del programa anterior en les sessions lectives.</p>	<p>-Posada en pràctica del programa elaborat anteriorment</p>
		<p>A2-OE3 Seguiment de l'aplicació i avaluació del procés</p>	<p>3.2 Comprovació del procés</p>	<p>-Realització de documents de seguiment i complementació d'aquests.</p>
	<p>4 Aconseguir que els alumnes desenvolupin un tipus vida, conductes i actituds pròpies d'una cultura de pau i noviolència</p>	<p>A1-OE4 Aplicació de les noves programacions educatives a través de les sessions lectives i avaluació del procés dels alumnes</p>	<p>4. Desenvolupament, per part dels alumnes, d'una forma de vida, conductes i actituds pròpies d'una cultura de pau i noviolència</p>	<p>-Disminució d'actituds violentes. -Augment del diàleg. -Adquisició d'eines assertives de comunicació. -Augment del respecte cap a la diversitat (persones, cultures, opinions, ...) -Demostració d'actituds i conductes pròpies d'una cultura de pau i noviolència</p>

5.2.2. Programa Formatiu per a docents: Desenvolupament dels Blocs del programa.

El Programa formatiu, pretén desenvolupar en els docents un coneixement sobre allò que anomenam *noviolència*, i fomentar en ells el pensament crític, perquè a la vegada, l'equip de mestres, pugui transmetre a través dels seus mètodes i els seus ensenyaments, la necessitat de viure i de relacionar-nos amb el proïsme i amb l'entorn, d'una manera noviolenta. Mentre s'assumeixen els coneixements teòrics, serà fonamental que els docents relacionin els conceptes amb el seu entorn i amb sí mateixos, per tal de comprendre de manera significativa, allò que es vol transmetre i per tal que després, tinguin la formació i implicació necessàries per a treballar-ho amb els seus alumnes.

A continuació s'exposaran els blocs principals que es duran a terme conjuntament amb el professorat al que va destinat²⁴³⁵.

BLOC I

-Anàlisi del propi jo. Reflexions personals a través de situacions reals on podria aplicar-se la no-violència.

Aquest punt és realitzarà a través de diversos ítems, situacions basades en la realitat i preguntes obertes, els docents respondran sobre actituds i conductes que han portat o durien a terme.

BLOC II

-Necessitats socials.

-Anàlisi de les necessitats socials i del nostre paper en relació a la satisfacció d'aquestes.

Implicarà un anàlisi conjunt d'allò que necessita la societat i els membres d'aquesta per dur a terme una vida digna i perquè els seus drets humans siguin respectats. A més, aportaran iniciatives per a una actuació adient i per tant, per a ser coherents amb el que han analitzat anteriorment.

BLOC III

-L'essència de la no-violència.

²⁴³⁵ Al proper capítol, s'especificarà de manera més concreta, qui són els destinataris del programa.

S'establiran, a partir de material visual i escrit, reflexions i postes en comú, quines són les formes de violència que trobam a la nostra societat i quines són les causes d'aquesta.

BLOC IV

-Aplicació de la filosofia noviolenta com a mitjà per satisfer les necessitats socials.

Es presentaran els fonaments no-violents de Gandhi i Lanza del Vasto per a poder analitzar-los i deduir els avantatges. Després, es revisaran algunes iniciatives no-violentes dutes a terme per alguns autors, inclòs Lanza del Vasto i es concretaran en accions quotidianes.

BLOC V

-Necessitats educatives i noviolència.

-Anàlisi de les reflexions del punt 1. Comparació del punt inicial amb els coneixements posteriors. Detecció de les necessitats educatives dels grups-classe i relació amb propostes noviolentes.

BLOC VI

-Com programar per a la transmissió d'una manera de vida noviolenta.

Aquest darrer punt serà molt procedimental. S'ajudarà a l'equip docent amb material pedagògic que indiqui diverses estratègies i metodologies pròpies de l'Escola Inclusiva. Es treballarà de manera cooperativa per dissenyar seqüències didàctiques aplicables al context educatiu en el es mouen.

Així mateix, aquests blocs estaran recolzats en els objectius que es pretenen aconseguir i en els continguts que es treballaran amb l'equip docent i que seguidament també seran desenvolupats al punt 6.2.

5.2.3. Correspondència d'Objectius i Continguts a treballar per l'equip docent i relació amb el Marc Teòric:

BLOCS	OBJECTIUS	CONTINGUTS	MARC TEÒRIC
I. Anàlisi del propi jo. Reflexions personals a través de situacions reals on podria aplicar-se la noviolència	<p>1. Reflexionar sobre les pròpies actituds i conductes davant situacions que impliquin una resposta noviolenta.</p> <p>2. Compartir i extreure respostes diverses davant de situacions que impliquin una resposta noviolenta.</p> <p>3. Valorar les respostes dels companys.</p>	<p>1. Situacions que impliquen respostes noviolentes</p> <p>2. Reflexió sobre les pròpies actituds i conductes davant situacions que impliquen una resposta noviolenta.</p> <p>3. Posada en comú i aprofitament de les diverses opcions i respostes davant de situacions que impliquin una resposta noviolenta.</p> <p>4. Valoració de les diferents respostes per part dels companys.</p>	<p>1. Coneixement de sí mateix. Autoconeixement. Pensament crític.</p> <p>2. Coneixement de la repercussió de les pròpies accions en la realitat local i mundial.</p> <p>3. Conseqüències violentes de les accions humanes. La violència com a causa de desigualtats, injustícia social; és a dir, la violència com a causa de violència.</p> <p>4. Treball cooperatiu</p>
II. Necessitats socials i Anàlisi de les necessitats socials i del nostre paper en relació a la satisfacció d'aquestes.	<p>1. Identificar, valorar i reflexionar sobre quines són les diferents necessitats bàsiques que es donen a la societat a nivell mundial.</p> <p>2. Identificar, valorar i reflexionar sobre quines són les diferents necessitats bàsiques que es donen en la societat a nivell local.</p>	<p>1. Les necessitats socials a nivell mundial i local.</p> <p>2. Identificació, valoració i reflexió sobre quines són les diferents necessitats bàsiques que es donen a la societat a nivell mundial.</p> <p>3. Identificació, valoració i reflexió sobre quines són les diferents</p>	<p>1. Anàlisi de la realitat.</p> <p>2. Reflexió sobre la necessitat mundial d'equitat, llibertat, justícia social, amor, ecologia, i a la vegada, de la noviolència, per tal d'arribar a la convivència harmònica entre els homes i amb l'entorn. Pensament crític.</p> <p>3. Relació del punt 2 amb la</p>

	<p>3. Estudiar les opcions que tenim com a persones i com a docents per satisfer i / o prevenir aquestes necessitats.</p>	<p>necessitats bàsiques que es donen en la societat a nivell local.</p> <p>4. Estudi de les opcions que tenim com a persones i com a docents per satisfer i / o prevenir aquestes necessitats.</p> <p>5. Anàlisi de la importància que té el nostre paper en el desenvolupament d'una convivència noviolenta.</p>	<p>realitat més propera. Pensament crític.</p> <p>4. Presa de decisions (desenvolupament de l'autonomia) i recerca d'alternatives noviolentes.</p> <p>5. Anàlisi de les conseqüències que té el nostre paper en el desenvolupament d'una convivència noviolenta.</p>
<p>III. L'essència de la noviolència</p>	<p>1. Interpretar el significat global de "violència"</p> <p>2. Comprendre i reflexionar sobre les bases de la filosofia noviolenta.</p> <p>3. Identificar els punts clau de la filosofia noviolenta de G. Lanza del Vasto.</p> <p>4. Conèixer i valorar la vessant educativa de la filosofia noviolenta de G. Lanza del Vasto.</p>	<p>1. Introducció al concepte de violència.</p> <p>2. Les bases teòriques de la noviolència.</p> <p>3. Comprensió i reflexió sobre les bases de la filosofia noviolenta.</p> <p>4. Identificació dels punts clau de la filosofia no-violenta de G. Lanza del Vasto.</p> <p>5. Coneixement i valoració de la vessant educativa de la filosofia noviolenta de G. Lanza del Vasto.</p>	<p>1. Què vol dir violència? Totes les perspectives.</p> <p>2. La noviolència i els conceptes clau que abasta. Relació amb les necessitats.</p> <p>3. Pensament crític i raonament a partir del concepte de la noviolència.</p> <p>4. Lanza del Vasto i la noviolència.</p> <p>5. Aportacions educatives de Lanza del Vasto a partir de la noviolència.</p>

<p>IV. Aplicació de la filosofia no violenta com a mitjà per satisfer les necessitats socials.</p>	<p>1. Conèixer diferents accions reals on s'hagi dut a terme la resposta no violenta.</p> <p>2. Analitzar les possibilitats de la filosofia no violenta en la societat actual.</p> <p>3. Preveure els diferents resultats socials possibles, després de l'aplicació de respostes no violentes.</p>	<p>1. Coneixement de diferents accions reals on s'ha dut a terme la resposta no violenta.</p> <p>2. Anàlisi de les possibilitats de la filosofia no violenta en la societat actual.</p> <p>3. Previsió dels diferents resultats socials possibles, després de l'aplicació de respostes no violentes.</p>	<p>1. La no violència: la filosofia aplicada a la pràctica.</p> <p>2. Reflexió sobre l'aplicació d'aquesta a la pròpia realitat. Anàlisi de l'entorn. Recerca d'estratègies.</p> <p>3. Raonament sobre les possibilitats d'accions no violentes i les seves conseqüències.</p>
<p>V. Necessitats educatives i no violència i Anàlisi de les reflexions del punt</p>	<p>1. Analitzar les diferents necessitats educatives globals que caldria satisfer per poder dur a terme una convivència no violenta.</p> <p>2. Analitzar les diferents necessitats educatives locals que caldria satisfer per poder dur a terme una convivència no violenta.</p> <p>3. Comparar les reflexions dutes a terme en el punt 1 i les noves reflexions, un cop compresa l'essència de la no violència, i valorar les diferències i del propi aprenentatge.</p>	<p>1. Anàlisi de les diferents necessitats educatives globals que caldria satisfer per poder dur a terme una convivència no violenta.</p> <p>2. Anàlisi de les diferents necessitats educatives locals que caldria satisfer per poder dur a terme una convivència no violenta.</p> <p>3. Comparació de les reflexions dutes a terme en el punt 1 i les noves reflexions, un cop compresa l'essència de la no violència, i valoració de les diferències i del propi</p>	<p>1. Anàlisi de les necessitats educatives dels alumnes i la relació amb respostes violentes i no violentes.</p> <p>2. Anàlisi de les necessitats educatives dels alumnes i la relació amb respostes violentes i no violentes.</p> <p>3. Recerca de solucions: metodologies, estratègies i pautes adequades per atendre les necessitats de tots els alumnes. Reflexió sobre la importància del treball dels continguts actitudinals. Estudi de les conseqüències</p>

		aprenentatge.	noviolentes que tendria això. Autoconeixement: autoavaluació.
VI. Com programar per a la transmissió d'una manera de vida noviolenta	<p>1. Detectar i analitzar les necessitats educatives dels propis alumnes en relació a la convivència noviolenta.</p> <p>2. Plantejar els diversos objectius que es necessiten aconseguir a llarg termini, per tal d'assolir una convivència noviolenta.</p> <p>3. Planificar la programació d'aula tenint en compte els continguts transversals d'una educació no-violenta.</p> <p>4. Plantejar l'avaluació i els instruments necessaris per reflectir el procés dels alumnes quant a les respostes noviolentes.</p> <p>5. Estudiar el procés i efectuar les modificacions pertinents de cara a les properes programacions.</p>	<p>1. Detecció i anàlisi de les necessitats educatives dels propis alumnes en relació a la convivència noviolenta.</p> <p>2. Plantejament dels diversos objectius que es necessiten aconseguir a llarg termini, per tal d'assolir una convivència noviolenta.</p> <p>3. Planificació de la programació d'aula tenint en compte els continguts transversals d'una educació noviolenta.</p> <p>4. Plantejament de l'avaluació i els instruments necessaris per reflectir el procés dels alumnes quant a les respostes noviolentes.</p> <p>5. Estudi del procés i elaboració de les modificacions pertinents de cara a les properes programacions.</p>	<p>1. Relació de l'Educació inclusiva i l'Atenció a les necessitats dels alumnes amb la noviolència. Detecció d'aquestes necessitats.</p> <p>2. Plantejament obert d'objectius didàctics per al treball directe o transversal de la noviolència.</p> <p>3. Planificació de continguts oberts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) que condueixin cap a conductes noviolentes, a través de metodologies variades i adequades a les necessitats dels alumnes.</p> <p>4. Planificació de l'avaluació del procés de l'alumne en l'assimilació d'actituds i conductes noviolentes.</p> <p>5. Autoavaluació i avaluació del procés.</p>

Una vegada dissenyats els objectius i els continguts que durem a terme durant el projecte, anam a desenvolupar, de manera més detallada, en què consisteix cada un d'ells. A continuació s'exposa el material escrit²⁴³⁶ sobre els Blocs i els Continguts que tendran els membres de l'equip docent²⁴³⁷ participant d'aquesta experiència, abans de començar amb el procés de formació. Òbviament aquest programa es presenta en la llengua castellana donat que al Perú és l'idioma oficial:

5.2.4. Programació prèvia per als docents: "Educació per a la Noviolència".

Programa "Educación para la Noviolencia" (8 de julio - 22 de agosto)

RESUMEN

BLOQUE I (Análisis del propio yo. Reflexión sobre situaciones reales)

1. Situaciones que implican respuestas noviolentas:
2. Reflexión sobre las propias actitudes y conductas frente a situaciones que implican una respuesta noviolenta:
3. Puesta en común y aprovechamiento de las diversas opciones y respuestas ante situaciones que impliquen una respuesta noviolenta.
4. Valoración de las distintas respuestas por parte de los compañeros.

BLOQUE II (Necesidades sociales y locales)

1. Las necesidades sociales a nivel mundial y local
2. Cuáles son las diferentes necesidades básicas que se dan en la sociedad a nivel mundial.
3. Identificación, valoración y reflexión sobre cuáles son las diferentes necesidades básicas que se dan en la sociedad a nivel local.

²⁴³⁶ El material escrit es presenta tal i com s'ofereix als mestres, tenint en compte el tipus de lletra i l'idioma.

²⁴³⁷ Cada mestre tindrà una carpeta una graella d'objectius i continguts, el desenvolupament de cada bloc i contingut, i els cronogrames de l'Equip Docent que s'inclouen al final d'aquest capítol.

4. Estudio de las opciones que tenemos como personas y como docentes para satisfacer y/o prevenir dichas necesidades.
5. Análisis de la importancia que tiene nuestro papel en el desarrollo de una convivencia noviolenta.

BLOQUE III (La esencia de la noviolencia)

1. Introducción al concepto de violencia
2. Las bases teóricas de la noviolencia.
3. Comprensión y reflexión sobre las bases de la filosofía noviolenta.
4. Identificación de los puntos clave de la filosofía noviolenta de G. Lanza del Vasto.
5. Conocimiento y valoración de la vertiente educativa de la filosofía noviolenta de G. Lanza del Vasto.

BLOQUE IV (Aplicación de la filosofía no-violenta como medio para satisfacer las necesidades sociales)

1. Conocer diferentes acciones reales donde se haya llevado a cabo la respuesta noviolenta.
2. Analizar las posibilidades de la filosofía noviolenta en la sociedad actual.
3. Prever los distintos resultados sociales posibles, después de la aplicación de respuestas noviolentas.

BLOQUE V: (Necesidades educativas y noviolencia: *Análisis de las reflexiones del punto 1.*)

1. Analizar las distintas necesidades educativas globales que habría que satisfacer para poder llevar a cabo una convivencia noviolenta.
2. Analizar las distintas necesidades educativas locales que habría que satisfacer para poder llevar a cabo una convivencia noviolenta.

3. Comparar las reflexiones llevadas a cabo en el punto 1 y las nuevas reflexiones, una vez comprendida la esencia de la noviolencia, y valorar las diferencias y del propio aprendizaje.

BLOQUE VI: (Cómo programar para la transmisión de una forma de vida no-violenta)

1. Detectar y analizar las necesidades educativas de los propios alumnos en relación a la convivencia noviolenta.
2. Plantear los diversos objetivos que se necesitan conseguir a largo plazo, con el fin de alcanzar una convivencia noviolenta.
3. Planificar la programación de aula teniendo en cuenta los contenidos transversales de una educación noviolenta²⁴³⁸.
4. Plantear la evaluación y los instrumentos necesarios para reflejar el proceso de los alumnos en cuanto a las respuestas no-violentas.
5. Estudiar el proceso y efectuar las modificaciones pertinentes de cara a las siguientes programaciones.

D'aquesta manera, ens hem plantejat planificar el calendari per tal que als mesos de juliol i agost de l'any 2013, l'equip docent implicat en el projecte, pugui rebre una formació prèvia i a la vegada, vagi elaborant el programa d'actuació juntament amb els companys docents. Més endavant, es planifica també el calendari per a la supervisió final i avaluació dels resultats observats al finalitzar el curs, al mes de desembre. Això comporta que es planifiqui un cronograma per al formador i per al supervisor (que serem nosaltres); i un altre per l'equip de mestres. Al capítol 6 s'explicarà com es desenvolupen les sessions previstes.

²⁴³⁸ Se tendrá muy en cuenta la metodología trabajada a través del taller de metodología activa y de las propuestas surgidas en el análisis de necesidades.

LEYENDA DEL CRONOGRAMA:

-Aquello que está marcado en **verde** se refiere a las sesiones conjuntas entre los formadores / supervisores y el equipo docente.

-Aquello que está en *cursiva* se refiere a las acciones desarrolladas por los formadores / supervisores pero que pueden repercutir de manera particular a algún miembro del equipo docente.

-Los días marcados en **rojo** son días festivos.

JULIO - 2013 (Escuela Santa Rosa – ANCÓN –Lima) – **ANA CORE RIBOT -formadora-**

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
1	2	3	4	5	6	7
					Llegada a Perú a las 19'00	
8	9	10	11	12	13	14
-Reunión equipo directivo "Sta. Rosa" 8'00 -Reunión de presentación y coordinación con el equipo docente participante en el proyecto. 11'00 *(Observación dinámica de aula)	1ª Sesión de formación (2 hr.) Bloque I <i>*(Observación dinámica de aula)</i>	Conocimiento del Centro, de sus posibilidad, del personal docente y no docente. Visita aulas primaria y secundaria	2ª sesión de formación (2 hrs. 30 min) Finalización Bloque I (recuerdo y conclusiones). Bloque II Entrevistas con docentes <i>*(observación dinámica de aula)</i>	Revisión Unidades Didácticas Revisión de conclusiones. Preparación material .	Preparación material	
15	16	17	18	19	20	21
<i>*(Observación dinámica de aula)</i>	(2 hr.) Finalización Bloque II (análisis) Inicio Bloque III Entrevistas con docentes	(1 hr.) Bloque III	(2 hrs.30 min) Bloque III y IV Entrevistas con docentes	Taller "Metodología Activa"		
22	23	24	25	26	27	28
Taller "Comprensión Lectora"	(2 hr.) -Conclusiones Metodología Activa -Inicio Bloque V		(2 hrs. 30 min) Bloque V. Inicio Bloque VI	Actividad cultural colegio Santa Rosa		
29	30	31				

AGOSTO- 2013 (Escuela Santa Rosa – ANCÓN –Lima) – **ANA CORE RIBOT -formadora-**

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
			1	2 Pueblo Nuevo Retorno Lima	3	4
5	6	7	8	9 Taller escuelita para la Paz (metodología activa)	10	11
12 Presentación Proyecto a la UGEL	13 (2hrs.) Recuerdo conclusiones anteriores bloques Bloque VI	14 <i>*(observación puesta en práctica)</i>	15 (2 hrs. 30 min) Bloque VI <i>*(observación puesta en práctica)</i>	16 <i>*(observación puesta en práctica)</i>	17	18
19 <i>*(observación puesta en práctica)</i>	20 <i>*(observación puesta en práctica)</i> Conclusiones y toma de decisiones	21 <i>*(observación puesta en práctica)</i>	22 Conclusiones y toma de decisiones	23 RETORNO A ESPAÑA		

DICIEMBRE - 2013 (Escuela Santa Rosa – ANCÓN –Lima) **ANA CORE RIBOT -formadora-**

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
						1 LLEGADA A LIMA: 18'50
2 Reunión equipo directivo (Organización de la estancia / Revisión proceso)	3 Observación en las aulas	4 * Reunión equipo docente implicado en el proyecto (puesta en común del proceso / presentación postest) /monitoreo	5 Revisión sesiones escritas (unidades didácticas)	6 Observación en las aulas	7	8
9 Observación en las aulas Entrevistas alumnos	10 Observación en las aulas. Postest Entrevistas alumnos	11 Observación en las aulas. Postest Entrevistas alumnos	12 *Reunión equipo docente. Revisión del trabajo / Observaciones.	13 Postest / observación	14	15
16 Conclusiones y toma de decisiones conjunta	17 REGRESO A ESPAÑA: 20'55	18	19	20	21	22

JULIO - 2013 (Escuela Santa Rosa – ANCÓN –Lima) **EQUIPO DOCENTE**

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
-Reunión de presentación y coordinación para el desarrollo del proyecto. 11'00 *(posibilidad de observación en el aula)	1ª Sesión de formación (2 hr.) Bloque I *(posibilidad de observación en el aula)	Revisión de las aportaciones hechas en grupo. Llevar a cabo el pretest	2ª sesión de formación (2 hrs. 30 min) Finalización Bloque I (recuerdo y conclusiones). Bloque II Llevar a cabo el pretest *(posibilidad de observación en el aula)	Revisión de las aportaciones hechas en grupo y posibilidad de elaborar más propuestas.	Reflexión y análisis del Bloque I	
15	16	17	18	19	20	21
*(posibilidad de observación en el aula)	(2 hr.) Finalización Bloque II (análisis) Inicio Bloque III	(1 hr.) Bloque III	(2 hrs.30 min) Bloque III y IV Revisión de material	Taller "Metodología Activa" (2 hrs.)	Reflexión y análisis de la propia metodología	
22	23	24	25	26	27	28
Taller "Comprensión Lectora" (2 hrs.)	(2 hr.) -Conclusiones Metodología Activa -Inicio Bloque V	Revisión de material	(2 hrs. 30 min) Bloque V. Inicio Bloque VI	Actividad cultural colegio Santa Rosa (Inicio "Fiestas Patrias")		
29	30	31				

AGOSTO- 2013 (Escuela Santa Rosa – ANCÓN –Lima) – **EQUIPO DOCENTE**

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
			1	2	3	4
5	6	7 Revisión de material Programación unidades didácticas	8 Revisión de material Programación unidades didácticas	9 Revisión de material Programación unidades didácticas	10	11
12 Revisión de material	13 (2hrs.) Recuerdo conclusiones anteriores bloques Bloque VI Programación unidades didácticas (conjuntas)	14 <i>*(observación puesta en práctica)</i>	15 (2 hrs. 30 min) Bloque VI Programación unidades didácticas (conjuntas) <i>*(observación puesta en práctica)</i>	16 <i>*(observación puesta en práctica)</i> Programación unidades didácticas	17 Análisis i programación	18
19 <i>*(observación puesta en práctica)</i> Programación unidades didácticas	20 <i>*(observación puesta en práctica)</i> Conclusiones y toma de decisiones Programación unidades didácticas (conjuntas)	21 <i>*(observación puesta en práctica)</i> Programación unidades didácticas	22 Conclusiones y toma de decisiones Programación unidades didácticas (conjuntas)	23		

DICIEMBRE - 2013 (Escuela Santa Rosa – ANCÓN –Lima) **EQUIPO DOCENTE**

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
						1
2 Revisión proceso junto al equipo directivo i la formadora	3 *(posibilidad de observación en el aula)	4 * Reunión equipo docente implicado en el proyecto (puesta en común del proceso / presentación postest)	5 Revisión proceso	6 *(posibilidad de observación en el aula)	7	8
9 *(posibilidad de observación en el aula)	10 *(posibilidad de observación en el aula) Postest	11 *(posibilidad de observación en el aula) Postest	12 *Reunión equipo docente. Revisión del trabajo / Observaciones i propuestas de mejora.	13 Postest Entrega de resultados Postest	14 Análisis de los aprendizajes y del proceso	15
16 Conclusiones y toma de decisiones conjunta	17	18	19	20	21	22

La intenció d'aquest programa, serà que l'equip docent prengui consciència de la importància que té la continuïtat d'aquest i la coherència amb la que es du a terme. S'entén llavors, que aquesta intenció prendrà forma, ja que la finalitat és que siguin els mateixos mestres qui construeixin el projecte i el facin seu, o sigui, del Centre. L'aplicació continua de projecte suposarà que la metodologia utilitzada tingui a veure amb aquella que hem vist al llarg dels capítols aquí presentats (la del *Nai Talim* i l'escola de l'Arca); això implicarà molts d'aspectes relacionats amb l'Escola Inclusiva, el constructivisme, la Nova Pedagogia i l'Escola Activa i, a més, significarà que el docent ha de transmetre i guiar pel camí de la noviolència als alumnes. Podríem dir que si creiem en aquest tipus d'educació, "estam a favor de la vida i no de la mort, de l'equitat i no de la injustícia, del dret i no de l'arbitri, i també de la convivència; així, no tenim un altre camí que viure plenament la nostra opció"¹²⁵⁹. Això vol dir: ser coherents amb el que pensam que ha de ser l'educació i manifestar-ho a través del que fem perquè així sigui.

Quan ens proposam treballar actituds o altres continguts per prevenir la violència de diferents tipus, hem de saber que no es tracta d'una tasca fàcil, ja que "de vegades la violència és molt visible i podem dissenyar treballs per combatre-la, però hi ha una gran part de violència basada en mecanismes i estructures molt difícils de discernir, en les quals participem la població en general sense adonar-nos. Això suposa una gran capacitat d'anàlisi per no col·laborar amb els mecanismes que la produeixen"¹²⁶⁰. Per aquest motiu, es tracta d'una feina d'anàlisi continu: anàlisi de la situació que ens envolta, anàlisi de les necessitats, de les possibilitats,... i, és clar, també es tracta de dur a terme l'acció educativa pertinent. Això implicarà una presa de consciència sobre algunes maneres d'entendre el desenvolupament de les actituds a l'escola tradicionalista, que han resultat ser clarament fal·làcies: "Es tracta d'aprendre a pensar i actuar d'altra manera, una cosa que supera el simple discurs moral de *no us barreleu, feis bonda*,... que va més enllà de la crida

¹²⁵⁹ CASALI, A.; LIMA, L. C.; NUÑEZ HURTADO, C.; SAUL, A. M. (2009) *Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa*. Lima (Perú), Universidad Antonio Ruiz de Montoya, pàg. 113.

¹²⁶⁰ ARRANZ, E. (2007) *Educación en la no-violencia* (Recopilat i distribuït per Emilio Arranz Beltrán) Madrid, pàg. 96: <http://pazuela.files.wordpress.com/2010/10/educar-en-la-noviolencia.pdf>

genèrica contra la guerra (*la guerra és dolenta*), que no planteja la pau com una cosa quimèrica, sinó com un procés pel que s'anirà passant de la desigualtat a la igualtat, de la injustícia a la justícia de la indiferència al compromís"¹²⁶¹. I això serà el que d'alguna manera, haurem de transmetre.

¹²⁶¹ Seminario de Educación para la Paz Asociación Pro Derechos Humanos. (1994) *Educación para la paz. Una propuesta posible*. Madrid, pàg. 21.

6

**CONTEXTUALITZACIÓ, APLICACIÓ I AVALUACIÓ DEL PROGRAMA
EDUCATIU**

6. 1. ESTUDI I AVALUACIÓ DEL CONTEXT

Per poder contextualitzar degudament aquest projecte de tesi, començarem ubicant al lector en la situació geogràfica, històrica, socioeconòmica, cultural i educativa de la zona on es sustenta la proposta, per passar després a donar a conèixer més concretament les característiques del públic al qual es destina.

6. 1. 1. Perú, context geogràfic

La República del Perú, ubicada al hemisferi Sud del continent americà, té una dimensió aproximada de 1.285.215 Km² i té a les seves fronteres: Bolívia, Xile, Brasil, Equador i Colòmbia. El seu relleu és molt variat, ja que si seguim la direcció Est, va des dels aproximadament 3079 Km de costa, passant per la regió andina, on trobam la serralada del Andes amb alguns cims de més de 6 mil metres²⁵²³, i finalment arribam a la zona selvàtica, que té com a països limítrofes: Brasil, Colòmbia i Equador. Així doncs, les zones selvàtiques serien sobre tot les dels departaments²⁵²⁴ de Loreto, Amazonas, Ucayali, Madre de Dios, i una part de San Martín, encara que totes elles tenen també una part ocupada per serra. Al llarg dels anys les ciutats o pobles s'han anat formant

²⁵²³ Entre ells el Huascarán, ubicat a la Serralada Blanca, al est del departament de Áncash, i que representa el cim més alt del Perú amb 6768 msnm.

²⁵²⁴ L'Estat peruà està dividit en 24 *departaments*, que tenen la seva jurisdicció a un *Govern Regional* de cada un d'ells. Aquestes regions estan subdividides en províncies i aquestes en districtes, cada un d'ells, regit per la *Municipalitat*, que equivaldria al que Espanya s'anomena *Ajuntament*.

regularment, seguint una llei geogràfica econòmica, en les valls. Per aquest motiu, la majoria de productes agrícoles i ramaders que es consumeixen al país, procedeixen de les valls i de les planícies de la serra. A més, l'agricultura i la ramaderia concentren el 31% de la PEA²⁵²⁵ utilitzant en la seva majoria recursos naturals, i abastint al mercat intern i estranger, aquest darrer en major mesura.



El departament de Lima, està ubicat a la zona costera entre el Nord i el Sud de l'Estat, i amb una població que equival a més del 31% de la població total del país, és a dir, amb 9 milions 541 mil habitants en relació als 30 milions 475 mil habitants que té el Perú sencer. I d'aquests 9 milions 541 mil habitants, es concentren en la província de Lima on ubicarem el nostre projecte²⁵²⁶. Les diferències demogràfiques són notables si tenim en

compte que la següent província amb més població de tot el Perú, *Constitucional de Callao*, no arriba al milió d'habitants, i a més, està aferrat a la província de Lima. D'aquesta manera, el centralisme que es dona a la província de Lima, és un tema que no podem oblidar quan ens referim a les característiques distributives del país, ja que la seva concentració del poder econòmic, administratiu i polític, ha generat un desequilibri significatiu entre Lima i els altres departaments provocant un desequilibri i iniquitat entre les dues parts. Per exemple, el 85% de la generació d'impostos i el 85% de la inversió pública, es decideix a Lima, moltes vegades sense tenir en compte les necessitats de les altres regions. Encara així, és cert que a la capital trobam un índex de pobresa i d'inseguretat ciutadana que no es troba a cap altre regió del país.

²⁵²⁵ Població Econòmicament Activa.

²⁵²⁶ Dades obtingudes del "Instituto Nacional de Estadística e Informática" del Perú: <http://www.inei.gov.pe/biblioteca-virtual/publicaciones-digitales/>

A més de l'agricultura i la ramaderia, la mineria també cobra un paper important al país, tot i que la gran majoria dels beneficis econòmics d'aquest sector, no es queda al país, sinó que pertany a empreses o multinacionals externes al Perú: "A Amèrica Llatina s'ha vist des d'inicis dels anys '90 un increment significatiu de la inversió estrangera a l'àmbit de les indústries extractives. La majoria de les grans companyies mineres, provenen d'Amèrica del Nord, en particular de Canadà, però n'hi ha d'altres, de gas i de petroli, que operen en la regió i que són originàries d'Europa²⁵²⁷. Les Institucions Financeres Internacionals, com el Banc Mundial, el Fons Monetari Internacional i la Corporació Financera Internacional, han facilitat crèdits a les exportacions i garanties d'inversió per permetre que aquestes companyies puguin operar. els bancs europeus també han jugat un paper significatiu en el finançament de les operacions extractives"²⁵²⁸. La situació es tradueix en l'afectació dels pobladors que, per una banda, es queden o es poden quedar sense una terra habitable o aprofitable per a viure (aigua, cultius,...)²⁵²⁹, i d'altra banda, aquells que es veuen explotats laboralment per multinacionals. "El Perú es troba entre els principals exportadors de coure i or. A *Cajamarca*, a partir de l'any 1990, amb l'inici de les operacions de la gran mineria, els conflictes socio-ambientals han augmentat"²⁵³⁰. Això suposa que els camperols, sobretot aquells que tenen un baix nivell educatiu, s'han empobrit molt més en els darrers anys, ja que aquesta mineria "a gran escala" els hi ha deixat una terra infèrtil, i en moltes ocasions, ha contaminat el aigua que usen per beure, cuinar, regar i netejar. A més, les penes per manifestar-se en contra de l'explotació minera, cada vegada

²⁵²⁷ Això inclou: *Repsol* (a Espanya); *Shell* (Països Baixos - Regne Unit); i *British Petroleum* (Regne Unit).

²⁵²⁸ CHÉRREZ, C.; PADILLA, C.; OTTEN, S.; YUMBLA, M.R. (Recopilació) (2011). *Cuando tiemblan los derechos: extractivismo y criminalización en América Latina*. Quito (Equador): Observatorio de Conflictos Mineros de América Latina (OCMAL), pàg. 7.

²⁵²⁹ Molts d'ells al Nord del Perú, i també a la zona andina i selvàtica: "Si observem el mapa de concessions mineres del Perú, podem constatar com les concessions atorgades ocupen gran part del territori peruà (concretament el 15'56%), arribant tant a la costa, com a la Serra i a l'Amazònia, i afectant al 64'98% del territori de les comunitats natives". Extret de: VV.AA. (2012). *No deixis el futur a les seves mans. Cooperació solidària davant la crisi del capitalisme global*. Barcelona: Entrepobles/ Entrepueblos / Entrepobos / Herriarte, pàg. 8. (text d'Àlex Guillamón)

²⁵³⁰ CHÉRREZ, C.; PADILLA, C.; OTTEN, S.; YUMBLA, M.R. (Recopilació) (2011). *Cuando tiemblan los derechos: extractivismo y criminalización en América Latina*. Quito (Equador): Observatorio de Conflictos Mineros de América Latina (OCMAL), pàg. 133. (amb la col·laboració de Ofelia Vargas)

s'han endurit més, arribant a exercir de manera clara la violència sobre els activistes que defensen la seva terra i el seu mode de vida²⁵³¹.

Actualment, el Perú està vivint un moment de canvi quant a la seva economia²⁵³², això es pot observar sobretot en la construcció de noves infraestructures de millor qualitat que moltes de les que es construïen en anys anteriors, però no a totes les àrees de la població. Tot i que la majoria de cronistes alaven les infraestructures incaïques²⁵³³, la realitat de les darreres dècades és molt diferent. Als poblats rurals, la majoria de cases i fins i tot algun edifici, està elaborat amb tova²⁵³⁴, i a les teulades, podem trobar canya o paia, qüestió que fa que en època de pluges fortes²⁵³⁵ i, perillin notablement aquestes construccions, més encara si ens trobam a zones sísmiques, que són comuns al Perú.

6. 1. 2. Perú, una mica de la seva història

Entendre quina ha estat la història més recent dels pobladors del Perú, serà fonamental per comprendre determinades formes de viure, actituds, característiques idiosincràtiques i altres condicions actuals que contemplam avui en dia en aquests habitants.

És sabut que al segle XVI després de Crist, Perú fou víctima del colonialisme europeu i concretament de l'espanyol, just quan estava tenint lloc a aquelles terres, una guerra civil. Abans que Espanya conquerís aquelles

²⁵³¹ "Els indis han patit i pateixen (síntesi del drama de tota Amèrica Llatina) la maledicció de la seva pròpia riquesa". Extret de: GALEANO, E. (2005). *Las venas abiertas de América Latina*. Madrid: Siglo XXI, pàg. 69.

²⁵³² Encara que, com a molts de països que es diu a nivell estatal estan aflorant econòmicament, no són precisament els més pobres els que estan sortint de la pobresa.

²⁵³³ Tenint en compte, a més, que aquell imperi no coneixia la roda, ni els cavalls, i el ferro, moltes de les seves construccions han perdurat al llarg dels anys i s'ha valorat el seu procés d'edificació antisísmic.

²⁵³⁴ Les toves són bloquets de fang i paia on de vegades s'inclou excrement d'ocell o clovelles d'ou. Es deixa eixugar al sol i després es col·loca. És un material bastant resistent sempre i quan la gruixa sigui significativa. El nom en castellà d'aquest material és: *adobe*.

²⁵³⁵ El fenomen meteorològic *El Niño*, és un fenomen cíclic que es caracteritza per intenses pluges al mes de desembre o gener i que ha afectat al llarg dels anys a la infraestructura en general (inclosa en gran mesura la vial), a l'agricultura i a les instal·lacions elèctriques.

terres, els Inques²⁵³⁶ tenien una organització col·lectivista, i encara que sotmetien noves terres veïnades, respectaven la qualitat de vida dels pobladors, ja que l'esforç de cada un d'ells, es traduïa en beneficis socials. Després de la conquesta, es va descompondre aquesta manera de funcionar: "Els espanyols començaren a cultivar el sòl i a explotar les mines d'or i plata. Per sobre de les ruïnes d'una economia socialista, es forjaren les bases d'una economia feudal"²⁵³⁷. Amb el temps, la feina dels treballadors tant peruans, com espanyols, com mestissos no va ser suficient per l'afany de recaptació dels poderosos espanyols²⁵³⁸, així que es va recórrer a la importació d'esclaus africans, i d'aquesta manera, a les bases feudals es sumaran les característiques d'una societat esclavista. Encara així, la majoria d'historiadors estan d'acord en què l'acció dels jesuïtes espanyols en general, fou diferent, ja que a aquests sí els hi interessava la progressió econòmica peruana, però, això sí, des de el seu poder organitzador sobre els indígenes. Instaurades ja les colònies espanyoles, els peruans no tenien cap dret damunt el comerç, sinó que aquesta gestió i aprofitament de beneficis corresponia a l'Estat espanyol i

²⁵³⁶ Quan els colonitzadors arribaren a aquelles terres, l'Imperi Inca, era un "imperi militar que s'estenia al llarg de l'espinada dorsal dels Andes, des de la moderna Colòmbia fins el sud de Xile, i des de la costa del Pacífic fins els brancs orientals dels Andes". Extret de: SULLIVAN, W. (1999). *El secreto de los Incas*. Barcelona: Grijalbo, pàg. 13-14. El territori (en aquell moment anomenat Tahuantinsuyo), en total abastava més de 2 milions de Km. quadrats. No està clar quan va ser que es començà a implantar aquesta civilització successora de l'Imperi Warí (aproximadament del 700 d.C. al 1100 d.C.). Però pareix, que sí hi ha acord en que el primer inca nomia Manco Capac i que amb alguns dels seus germans fundà aquesta civilització començant per organitzar-se a la zona del "Alt Perú", molt a prop de Bolívia, i es va instaurar definitivament al Cuzco, d'on més tard s'expandiria per tot Perú... Dels seus avantpassats heretaren algunes propostes d'una religió politeïsta, que continuarien i consolidarien basant-se en elements naturals (sol, terra, lluna,...): "Llavors Manco Capac i Mama Huaco (la seva dona), Sinchiroca i Manco Sapac (els seus fills), poblaren la ciutat de Cuzco, i a Curicancha, on ara és el convent de Santo Domingo, alçaren un temple dedicat al sol, i allà va començar Manco Capac com a primer rei i senyor, a donar culte i religió als indis". Extret de: MURUA, M. (1987). *Historia general del Perú*. Madrid: Historia 16, pàg. 55. Però abans d'això, pareix que, al igual que al cristianisme, sí havia un *huaca* (ésser, fenomen o objecte sagrat) creador de l'home, era l'anomenat *Viracocha* amb aparença humana: "Cuniraya Viracocha, faedor de l'home, faedor del món, tu tens quant és possible tenir, teves són les *chacras* (camps; terres), teu és l'home: jo". Extret de: ÚZQUIZA, J. I. (2011). *El manuscrito de Huarochirí. Libro sagrado de los Andes peruanos*. Madrid: Biblioteca Nueva, pàg. 247. Basat en la traducció del quechua al castellà de J. M. Arguedas.

²⁵³⁷ MARIÁTEGUI, J. C. (1976). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Barcelona: Crítica - Grijalbo, pàg. 12.

²⁵³⁸ "Els colonitzadors es preocuparen quasi únicament de l'explotació de l'or i la plata peruans". Extret de: MARIÁTEGUI, J. C. (1976). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Barcelona: Crítica - Grijalbo, pàg. 13.

més bé, a la monarquia i els comerciants d'aquest Estat. Diverses personalitats com per exemple, l'insigne Bartolomé de las Casas²⁵³⁹, denunciaren aquesta situació, exposant de manera pública allò que altres pobladors espanyols havien contat o que ells mateixos havien viscut: "Las Casas va ser el principal inspirador de les *Lleis Noves* de 1542-1543, promulgades per Carlos V per a posar fi o limitar al màxim els abusos comesos pels conqueridors contra la població nativa. Entre d'altres disposicions, la nova llei prohibia l'esclavitud dels indis, obligava als espanyols a remunerar la feina que els hi exigien, comanava taxar els impostos que havien de pagar i, d'especial rellevància per al Perú, suspenia tot el repartiment d'indis fets des de l'inici de la conquesta que haguessin beneficiat als implicats en les lluites entre *almagristes* i *pizarristes*²⁵⁴⁰ (1537-1542)"²⁵⁴¹. Però aquestes propostes tardarien molts d'anys en dur-se a terme, ja que primerament provocaren l'alçament de Gonzalo Pizarro²⁵⁴² al Cuzco i una sèrie de esdeveniments sagnants que perdurarien en bona part de la història de la colonització del Perú.

La conquesta del Perú suposa per tant, un canvi radical en els àmbits més importants de la vida dels indígenes. Canvi d'organització social, econòmica i política, canvi respecte a la forma de vida, canvi de llengua²⁵⁴³, de cultura i fins i tot de religió, ja que l'església catòlica en general, posarà molts d'impediments a la convivència de diverses religions. Com hem vist, no havia

²⁵³⁹ Nascut l'any 1484 a Sevilla, fou frare a l'ordre dels dominics i publicà bona part de la seva obra "*Brevísima relación de la destrucción de las Indias*" l'any 1542 (just abans de la publicació de les *Lleis Noves* de les que parlàvem abans), basant-se en les fonts orals directes i en altres cròniques escrites, actualment arxivades a l'Arxiu de Índies a Sevilla.

²⁵⁴⁰ Originades per la disputa protagonitzada per Francisco Pizarro contra Diego Almagro per la possessió del Cuzco al 1537. Aquestes no finalitzaren fins l'any 1538 a la *Batalla de Las Salinas*, on les tropes de Hernando i Gonzalo Pizarro derrotaren a les de Almagro en una lluita on participaren pobladors espanyols, i altres peruans provinents de Cuzco i de Chachapoyas que donaven suport a un o l'altre bàndol.

²⁵⁴¹ VILLARÍAS J.J.R. (1998). *El sistema económico del Imperio Inca. Historia crítica de una controversia*. Madrid: CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), pàg. 73.

²⁵⁴² Germà per part de pare de Hernando Pizarro i de Francisco Pizarro, nascut a Trujillo (Espanya) l'any 1510, va ser un dels grans protagonistes en les guerres civils entre els conqueridors espanyols al Perú. Després de l'alçament contra les *Lleis Noves* ("Gran Rebelión de Encomenderos" al 1544), va ser nomenat governador del Perú. Més tard, va ser derrotat per Pedro de la Gasca (2n virrei del Perú) al 1548, any en el que va ser decapitat.

²⁵⁴³ És necessari puntualitzar que al gran territori que abastava l'Imperi Inca, coincidien més d'una llengua; el *quechua*, l'*aymara* serien les més comunes, però no les úniques, ja que ens trobaríem amb altres més desconegudes com ara l'idioma *puquina*, *quingnam*, *cacán*, i un llarg etcètera.

una religió fortament instaurada, degut, en part, al desconeixement de l'escriptura, qüestió que ha dificultat en gran mesura que es desenvolupessin algunes tradicions i ritus de manera general. Encara així, la veneració a la *Pachamama*²⁵⁴⁴ és probablement la més antiga de les manifestacions religioses de la regió andina d'Amèrica del Sud, que encara sobreviu avui a regions del nord d'Argentina i dels *cerros*²⁵⁴⁵ de Perú i Bolívia. L'agraïment a la Pachamama i l'intent actual per defensar-la de possibles mals, recolza fermament les manifestacions ecologistes de la noviolència que hem vist anteriorment. Tot això, evidentment, causava una gran confusió en els habitants indígenes, que ara vivien a un món nou, sense deixar d'estar a la seva terra: "L'Estat colonial no era un govern legítim però era un ens omnipresent que complia el seu rol director i organitzador de la societat, fins al punt que durant el segle XVIII es va convertir en una de les forces modernitzadores més notables de la formació colonial"²⁵⁴⁶. Durant dècades i segles, aquesta conjunció entre allò que era aliè i allò que era autòcton, es va convertir en una forma de vida un tant incòmode i que suposava certa pèrdua d'identitat per part dels indis, ja que s'imposaven habitualment, les formes colonials sobre les indígenes. Fet que, juntament amb situacions com el cobrament d'impostos indeguts, manca de justícia, abusos dels corregidors espanyols²⁵⁴⁷,... va provocar diversos alçaments indígenes, sobre tot a partir del segle XVIII. Poc coneguda és a Europa la Rebel·lió de Túpac Amaru²⁵⁴⁸

²⁵⁴⁴ La *Pachamama* és una de les divinitats més difícils de definir i una de les poques divinitats màximes femenines. El seu nom sol traduir-se com a "Mare Terra" però en realitat la seva personalitat és molt més complexa. Associada moltes vegades a la fertilitat agrícola i per tant a allò que ens dona la vida: "Jo som Amèrica, som el poble i la terra, la terra sense mal, el poble i els Andes, el poble i la selva, el poble i la pampa, el poble i el mar" (Cançó popular andina)

²⁵⁴⁵ Muntanyes; turons.

²⁵⁴⁶ MATOS MAR, J. (1986). *Desborde popular y crisis del Estado*. Lima (Perú): IEP (Instituto de Estudios Peruanos), pàg. 27.

²⁵⁴⁷ Funcionaris reals que feien funcions de comissariat i que gestionaven i administraven els diversos municipis als territoris colonitzats per Espanya.

²⁵⁴⁸ Túpac Amaru II, de sang mestissa però descendent del darrer *Sapa Inca* (sobirà de l'Imperi incaic) Túpac Amaru I (aquest darrer executat pels colonitzadors espanyols al segle XVI). Va liderar la anomenada "Gran Rebel·lió" desenvolupada en el Virregnat de Río de la Plata i el Virregnat del Perú, iniciada en 1780 i finalitzada en 1782. L'interès independentista crioll era molt diferent de les intencions indigenistes de Túpac Amaru II, ja que els primers estaven més interessats en deixar de repartir poder i riqueses amb el govern espanyol sense plantejar-se en cap moment una política de justícia social ni la defensa de la cultura autòctona: "es van donar proves d'arribar a acords amb els criolls perquè aquests també pensaven en la independència. Però aquells intents van fracassar perquè el programa indígena que postulava el restabliment

iniciada a Potosí²⁵⁴⁹ al 1780; però vertaderament aquest alçament contra el colonialisme instaurat a terres sud-americanes, fou, podríem dir, el més important dels moviments indígenes, que, encara que acabà amb la mort dels diferents líders i indígenes i la prohibició de la llengua *quechua*, les robes indígenes i qualsevol commemoració de la cultura incaica, tengué consideracions importants en la impopularitat dels colonitzadors davant el poble: "Molt prest es tornaria evident que els antagonismes socials desencadenats per l'alçament eren tan inadmissibles pels espanyols com pels criolls²⁵⁵⁰. L'anticolonialisme del moviment no era en essència geopolític, sinó ètnic-cultural. Tenia també un fort component de classe (...) La mobilització autònoma de millars d'indígenes, tendia irremeiablement a desarticular les formes establertes d'autoritat, control econòmic i deferència social"²⁵⁵¹. Amb el temps, i amb el virregnat debilitat, les mobilitzacions independentistes cobraren importància, però finalment, així com ens diu Matos Mar: "La lluita per fer del Perú un país independent i republicà va ser conduïda per criolls, els qual varen assumir el sistema de subordinació de l'indígena, en el seu propi benefici. No es va cercar la constitució de la República sobre la base de la integració complementària de dos pobles o llegats de la nostra nacionalitat, per tal d'enfrontar el repte o desafiament de construir una societat nova en l'espai andí. Per contra, aquesta República va atorgar als criolls el nou monopoli del domini"²⁵⁵². Això sí, amb la independència del Perú respecte a l'Estat espanyol, però sense la recuperació de la llengua i la cultura, i sense la proposta de lleis igualitàries.

A finals del s. XIX i principis del Segle XX, "la propietat monopolista s'estén abusivament en l'agronomia, la mineria i la indústria urbana"²⁵⁵³, això significa que la producció dels productes propis del país, provoquen uns beneficis en empreses, majoritàriament externes al país, o a alguns pobladors,

de l'estat d'aspectes prehispanics era inacceptable per als criolls". Extret de: MÉTRAUX, A. (1989). *Los Incas*. Buenos Aires (Argentina): Fondo de Cultura Económica, pàg. 188.

²⁵⁴⁹ Antigament situat al anomenat "Alt Perú". Actualment, Potosí forma part del territori bolivià.

²⁵⁵⁰ Nascuts al continent americà però amb orígens europeus, majoritàriament espanyols.

²⁵⁵¹ SERULNIKOV, S. (2010). *Revolución en los Andes: La era de Túpac Amaru*. Buenos Aires (Argentina): Sudamericana, pàg. 5.

²⁵⁵² MATOS MAR, J. (1986). *Desborde popular y crisis del Estado*. Lima (Perú): IEP (Instituto de Estudios Peruanos), pàg. 27.

²⁵⁵³ *Ibidem*, pàg. 28.

que, definitivament, estan submergits en unes condicions de vida abismalment diferents (social, política i econòmicament parlant) als de la gran majoria de pobladors, sobretot, els indígenes. Això provocarà als sectors populars, la demanda de canvis significatius que es deriven en unes condicions de vida dignes. Seran els obrers aquells que encapçalaran "paros"²⁵⁵⁴ sobretot en les zones més urbanes, "demandant la jornada de vuit hores, protestant per l'alça del cost de vida i reclamant millores salarials, protecció a l'artesà, vigència de les llibertats públiques, etc. Els indígenes al seu torn van desplegar forces per recuperar terres o per defensar-se dels cacics que envaiïen i ocupaven les seves propietats comunals. Els intel·lectuals, a la recerca d'una ideologia, procuraven mobilitzar l'opinió pública de les ciutats en favor de l'indigenisme i en defensa dels obrers"²⁵⁵⁵ En conclusió, entenem que la gran part de la població demanava canvis socials, econòmics, legislatius, polítics i, en conseqüència educatius. "No obstant això, es va mantenir intacte el poder terratinent, ja que l'Estat no va poder adquirir la solidesa que es requeria per subordinar al bé comú els interessos particulars de les classes que s'oposaven a la formació de la nació. Els camperols indígenes van seguir sotmesos a la llei del hisendat o al tranquil món andí de les comunitats lliures i, des de llavors, reconegudes. Representaven més de les tres quartes parts de la població peruana, però no tenien ni veu ni vot en les instàncies de l'Estat"²⁵⁵⁶. Respecte d'aquesta època, Mariátegui ens diria que va ser l'intent de "forjar la unitat peruana sobre una base de justícia social"²⁵⁵⁷. Aquests intents s'han anat donat al llarg dels darrers segles i ens donen una idea d'allò que significa la concepció que té en general la població peruana de la equitat, la lluita per la igualtat de drets i oportunitats i en definitiva, la justícia social. Així doncs, el projecte que més endavant presentarem, cobrarà un interès raonable pels docents peruans.

²⁵⁵⁴ vagues.

²⁵⁵⁵ MATOS MAR, J. (1986). *Desborde popular y crisis del Estado*. Lima (Perú): IEP (Instituto de Estudios Peruanos), pàg. 29-30.

²⁵⁵⁶ MATOS MAR, J. (1986). *Desborde popular y crisis del Estado*. Lima (Perú): IEP (Instituto de Estudios Peruanos), pàg. 30-31.

²⁵⁵⁷ LÓPEZ ALFONSO, F.J. (2006). *Hablo, señores, de la libertad para todos*. Múrcia: Cuadernos de América sin nombre, pàg. 35.

D'aquesta manera, fins avui en dia, el panorama segueix essent d'explotadors i explotats, encara que algunes lleis sí han canviat. És l'exemple del govern de Juan F. Velasco, president de la República peruana de 1968 a 1975, amb l'interès per la recuperació de les llengües i cultura indígena i amb la intenció de dur a terme la reforma agrària i industrial, i potenciar les empreses estatals, va tenir bastant de suport de la població i dels sindicats, tot i que es tractés d'una presidència dictatorial, iniciada amb un cop d'Estat i continuada pel domini militar, sense possibilitat democràtica. Va debilitar considerablement el "feudalisme" encara instaurat i va acabar gairebé amb els terratinents i les grans hisendes. A més, va nacionalitzar el petroli i diverses empreses amb la intenció de enfortir la indústria i economia del país; i a l'àmbit educatiu, va potenciar la inclusió d'aspectes culturals i lingüístics propis del Perú²⁵⁵⁸. Però, encara que pugui parèixer que es tractava d'una presidència ideal per vetllar pel país, la violència per part de les forces armades no va faltar en cap moment. Clarament va alliberar als camperols de la servitud cap als terratinents, però l'opció que va oferir era molt poc realista i va acabar en una gran manca de producció agrícola i amb migracions multitudinàries del camp a la ciutat que donaren lloc a una important crisi sobretot agrícola.

L'any 1985, Alan García començà a presidir la seva primera legislatura al Perú, i quan finalitzava el seu mandat, a l'any 1990 "el panorama del país era ombrívol: una de les majors inflacions de la història mundial, desproveïment, cues enormes per aconseguir sucre, arròs i llet, preus que pujaven entre el matí i la tarda, assassinats diaris, cotxes-bomba i reiterats actes de terrorisme (el país va viure els pics més alts de violència a causa de l'accionar dels grups terroristes *Sendero Luminoso* i el *Movimiento Revolucionario Túpac Amaru*

²⁵⁵⁸ "La Llei General d'Educació 19326 tenia com a objectiu principal la inclusió en el sistema educatiu de totes les persones nascudes en territori peruà; el Decret Llei 21156 va introduir el quechua com a llengua oficial de l'Estat i la implementació de la Política Nacional d'educació Bilingüe-bicultural. Sobre aquest propòsit és molt interessant l'article 12 de la Llei General d'Educació de 1972 en el qual s'afirma: *L'educació considerarà en totes les seves accions l'existència al país de diverses llengües que són mitjans de comunicació i expressió de cultura, i vetllarà per la seva preservació i desenvolupament. La castellanització de tota la població es farà respectant la personalitat cultural dels diversos grups que conformen la societat nacional i utilitzant les seves llengües com a vehicle d'educació*" Extret de: GODENZZI, J.C. " Globalización, multilingüismo y educación: el caso del Perú". Unidad de Educación Bilingüe Intercultural DINEIP-UNEBI, Ministerio de Educación del Perú. Pàgina de OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <http://www.oei.es/cultura2/god.htm>

(MRTA), així com per la repressió militar. Dins d'aquest context es van produir milers d'assassinats i de atemptats terroristes, així com diversos casos de matances d'un i altre costat, en aquesta cruenta guerra civil els més afectats van ser els indígenes com sempre els oblidats), talls constants d'energia elèctrica i d'aigua, vagues, protestes, així com corrupció generalitzada²⁵⁵⁹. El govern va ocultar i/o ignorar els atacs terroristes mentre va poder, ja que, degut al centralisme, podia parèixer que allò que no afectava directament a Lima, no era important. Però quan *Sendero Luminoso* va arribar al centre de Lima, al barri de Miraflores amb un cotxe-bomba, llavors es va desencadenar el descontrol a la població. El descontent dels habitants era patent, i això va fer que un desconegut Alberto Fujimori guanyés les següents eleccions. La legislació del nou president es va caracteritzar per la seva lluita antiterrorista i la continuació d'una guerra interna entre militars i terroristes en la que els civils, i sobretot els indígenes habitants de la serra i la selva, van patir les conseqüències amb un número elevat de morts, vexacions, violacions,... que va acabar amb la captura del líder senderista Abimael Guzmán. "El final del govern de Fujimori va coincidir amb l'escassetat de recursos frescs. El procés de privatització culminava i la corba d'inversions externes va començar a declinar (...) El model econòmic neoliberal no tenia fruits en l'economia popular, ja que creixia la pobresa, la desigualtat social (també salarial, en els mateixos centres de treball), així com l'economia informal"²⁵⁶⁰. Fujimori va incorporar l'economia peruana a la internacional, deixant de banda la nacional. Valentín Paniagua, substituï temporalment a Fujimori l'any 2000, després que aquest fou destituït pel Congrés degut a diversos escàndols en la seva gestió i de fugir del país²⁵⁶¹ per evadir les possibles sancions. Amb Alejandro Toledo elegit a les eleccions de 2001, la població tenia l'esperança d'aconseguir que el Perú tornés a l'estabilitat i es potenciessin els drets d'aquells que es trobaven en la

²⁵⁵⁹ KLARÉN, P. F. (2004). *Nación y Sociedad en la Historia del Perú*. Lima (Perú): Instituto de Estudios Peruanos, pàg. 425.

²⁵⁶⁰ VV. AA. (2005). Perú: quan l'educació encara és esperança. En: Quaderns de Pau i Solidaritat. n. 26. Govern de les Illes Balears. pàg 65.

²⁵⁶¹ Finalment, l'any 2005, se'l va detenir a Xile, quan estava de viatge i intentava retornar al Perú. " Alberto Fujimori està acusat de corrupció, furt a l'Estat, però també de diversos delictes de lesa humanitat per la desaparició i mort d'un bon nombre de persones, entre elles estudiants i professors de la universitat La Cantuta". Extret de: "El presidente que expolió Perú y huyó al Japón" 18/05/2006. Diario el Mundo digital: <http://www.elmundo.es/elmundo/2006/05/18/internacional/1147979850.html>

majoria de la població, però, encara que es va aconseguir certa estabilitat, la desigualtat seguia essent una problemàtica ben arrelada, tenint en compte que la seva aposta per la macroeconomia i els Tractats de Lliure Comerç²⁵⁶², seguiran obrint la bretxa de les desigualtats socials. Més tard, tot i que el govern d'Alan García havia estat bastant desastrós, la pressió mediàtica i la decepció de la població, fa que aquest derroti a Toledo en les eleccions de 2006. García continuà amb la política de Toledo però potenciant encara més els Tractats de Lliure Comerç i proposant una gestió interna d'austeritat per a l'estalvi financer, qüestió que no va variar en absolut les millores socials i qüestió que, malgrat el suport mediàtic a la candidata Keiko Fujimori²⁵⁶³ en la segona volta²⁵⁶⁴, va fer que la població peruana apostés per Ollanta Humala²⁵⁶⁵ a les eleccions del 2011.

Durant molts d'anys, tot i alguns intents esporàdics de canviar la situació social, estaríem d'acord amb l'autor Francisco J. López Alfonso per a concloure aquest apartat: "allò que caracteritza al Perú no és una relació horitzontal amb altres estats, sinó una relació vertical que ordena jeràrquicament la societat del país (...) Es tractava d'un nacionalisme defensiu, com ho va qualificar Francisco García Calderón²⁵⁶⁶, per a el qual l'enemic era (...) la conseqüència del cop modernitzador que prometia prologar-se de manera accelerada"²⁵⁶⁷. Aquella modernitat que beneficia sobretot a uns pocs i no ho fa, encara que es pogués, a la majoria. Permetent així que la pobresa s'apoderi del país i deixant que la riquesa surti a fora d'aquest.

*Quan l'àguila del nord voli
amb el còndor del sud
l'esperit de la terra despertarà*

²⁵⁶² Els TLC donen més força a les grans empreses i minven aquesta a les petites o a aquells autònoms que pretenen subsistir vivint d'allò que cultiven o produeixen.

²⁵⁶³ Filla de l'ex-president Alberto Fujimori.

²⁵⁶⁴ Al sistema electoral peruà, el vot és obligatori. S'exigeix que el candidat obtengui en la primera volta (primera elecció), el 50% de la totalitat dels vots. Si no és així, es passa a una segona volta on s'oposen només els dos candidats (o partits) més votats. Qui obtengui més vots dels dos partits a aquesta segona volta, es proclamarà president.

²⁵⁶⁵ Nascut a Lima l'any 1962. Actual president de la República Peruana; militar retirat i fundador del actual "Partido Nacionalista Peruano".

²⁵⁶⁶ Jurista, polític i militar peruà que va viure entre 1834 i 1905. Va ser un personatge fonamental en les gestions de pau durant la guerra contra Xile.

²⁵⁶⁷ LÓPEZ ALFONSO, F.J. (2006). *Hablo, señores, de la libertad para todos*. Múrcia: Cuadernos de América sin nombre, pàg. 27

6. 1. 3. Contextualització d'Ancón

El Districte d'Ancón, lloc on es durà a terme el nostre projecte, es troba situat al Nord de la ciutat de Lima (Perú) entre els valls de Chillón i Chancay. Té una superfície total de 298,64 Km²²⁵⁶⁸, essent el segon districte més gran del Departament de Lima i el segon més antic del “con nord”. Però només el 2,7% del territori, està ocupat de manera urbana. Segons la Municipalitat del districte, el cens actual ens indica una població de 31000 habitants²⁵⁶⁹.

Etimològicament, la paraula *Ancón*, significa “ancorada”²⁵⁷⁰, però també prové del nom antic del poble de pescadors: *Lancón*. Es tracta d'una zona costera on la mar és el principal atractiu. Des del mes d'abril fins a finals de desembre, la pesca és la principal font d'ingressos, però als mesos estivals, la població augmenta considerablement ja que estam parlant d'un balneari que disposa de diverses platges i diferents serveis turístics, tot i que encara no s'ha establert cap cadena hotelera²⁵⁷¹. En relació a això, a l'any 2007 es començà a parlar de la possibilitat de construir un mega-port a la badia d'Ancón²⁵⁷², aquest tema va generar molta polèmica per part de la població anconera, els motius eren principalment dos: per un costat l'impacte ambiental²⁵⁷³ i contaminació i, d'altre banda els centenars de habitants que depenen de la pesca artesanal. A aquestes raons es podria afegir la gran quantitat de camions que traspassarien la zona, el que es traduiria en un significatiu augment de la circulació i de contaminació acústica²⁵⁷⁴.

²⁵⁶⁸ Segons les dades oficials de la “Municipalidad del Distrito de Ancón”. 2011

²⁵⁶⁹ Tenint en compte que Lima té una població aproximada a 8.445.211, la població anconera significaria un 0'37% de la població limenya.

²⁵⁷⁰ Si ens fixem en el plànol, podem observar com existeix una entrada d'aigua circular a la costa del districte.

²⁵⁷¹ Trobem, emperò, alguns hostals no categoritzats.

²⁵⁷² Projecte, que hagués dut a terme l'empresa “Santa Sofia Puertos S.A.” (pertanyent al “Grupo Romero”), en cas que no s'hagués declarat la badia d'Ancón com a intangible.

²⁵⁷³ Es tracta d'una zona summament vulnerable a qualsevol vessi de petroli degut a les corrents marines pròpies d'aquest territori.

²⁵⁷⁴ Informació extreta del “Manifiesto contra el Puerto de Ancón” presentat per un grup de pobladors a la web: <http://www.noalpuertodeancon.com.pe>

Finalment, i degut a la evident pressió per part del poble²⁵⁷⁵ i de diversos batlles d'altres districtes, el batlle²⁵⁷⁶ decideix que es determini la incidència contaminant al sector i les conseqüències mediambientals²⁵⁷⁷. El resultat va ser que la construcció del nou port suposaria efectes molt perjudicials per a l'hàbitat marí²⁵⁷⁸ i el medi ambient, i aquest va ser el principal motiu pel qual es va desaprovar la construcció del port i es va declarar legislativament la badia d'Ancón com a "intangible"²⁵⁷⁹, a més, es declarà també d'interès nacional, la promoció i el desenvolupament de l'activitat turística i de la pesca artesanal d'aquesta zona²⁵⁸⁰. Aquesta nova llei té el seu origen a altres lleis anteriors que inclouen Ancón al "Parque Ecológico Nacional Antonio Raimondi"²⁵⁸¹ i per tant, a una de les àrees naturals protegides²⁵⁸².

Encara que Ancón es troba molt més poblat als mesos d'estiu, les festivitats més celebrades són a l'hivern: al mes de juny per "Sant Pere", patró dels pescadors, i al mes d'agost la "Virgen de la Asunción de Chacas". Però fins a l'any 1984 també es va poder gaudir del "Festival de Ancón"²⁵⁸³, també

²⁵⁷⁵ Encara que hi havia una part de la població que sí estava d'acord en la construcció del nou port, pensant que suposarien més llocs de feina.

²⁵⁷⁶ Guillermo Pozo García: postula mitjançant el partit aprista (APRA) com a primer regidor del 2003 al 2006, i més tard va ser batlle d'Ancón (2007-2009) per l'aliança política Unidad Nacional. L'any 2009 es sotmès a un procés de consulta popular (provocat per accions corruptes i manca de transparència) del que va resultar la decisió de la seva revocatòria el 30 de novembre de 2009, motiu pel qual no va acabar la seva legislatura al 2010.

²⁵⁷⁷ Primerament, l'empresa constructora Santa Sofía, s'encarrega de contractar a una altra empresa (ECSA) per a la realització de l'Estudi d'Impacte Ambiental (EIA), però en la Audiència que va tenir lloc per a presentar l'informe, algunes associacions naturistes com a "Mundo Azul", detectaren moltes omissions i errades al document presentat. Per aquest motiu, la consultora Geoconsult S.A. va revisar l'informe i dona la raó a l'associació Mundo Azul, fent cas de l'EIA realitzat per aquesta.

²⁵⁷⁸ Entre moltes altres espècies marines que es veurien afectades, molts de delfins habiten aquestes aigües bona part de l'any.

²⁵⁷⁹ Llei 29767. El dia 16 de juny de 2011, el ple del "Congreso de la República" aprovà (68 vots a favor i cap en contra) un projecte de llei que prohibeix la instal·lació i construcció de infraestructura per a l'explotació comercial, portuària, de transports i tota aquella que pugui afectar les condicions ambientals i socials de la badia (Llei que va ser aprovada definitivament el dia 26 de juny de 2011). Així mateix, la Municipalitat d'Ancón i el Ministeri d'Ambient, manifesten que adoptaran les accions necessàries per a garantir i protegir la intangibilitat de la badia i de la zona limítrofa.

²⁵⁸⁰ Informació extreta de: "Diario El Comercio" (Lima). 17 de juny de 2011

²⁵⁸¹ Decret Suprem 001-2011-MINAM

²⁵⁸² Llei 26834 (Llei d'àrees naturals protegides)

²⁵⁸³ El primer Festival va ser organitzat per primera vegada a l'any 1968 per *Sono Radio* i va ser televisat en diverses oportunitats. L'any 1978, debuta a aquest festival, el cantant Ricardo Montaner. La cançó "Ancón, Ancón" que s'estrenà allà, tindrà al llarg dels anys molta

anomenat “Festival de la canción Peruana”, que tenia lloc als mesos de setembre, octubre i novembre (alternant dates). Aquesta trobada musical, sobre-anomenada pels habitants i estiuejants de la zona “nuestro Viña del Mar”²⁵⁸⁴, va tenir lloc a l'època de major apogeu, quan també gaudien de gran prestigi el *Yacht Club Ancón*²⁵⁸⁵ i el *Casino*²⁵⁸⁶.

A Ancón es poden trobar nombroses platges, les més conegudes i freqüentades són les de *Miramar*, *San Francisco*, *Los Calatos*, *Las Conchitas* i *Playa Hermosa*, aquesta darrera al cor del balneari. A aquest districte pertanyen també diverses illes que es troben situades a l'extrem sud de la badia, en front de *Punta Mulatos*. Són en total 13 illes o illots sense habitar pel ser humà i el grup de totes elles rep el nom de *Grupo Pescadores*. Són l'hàbitat permanent de algunes aus i temporal d'altres al igual que d'un bon grapat de llops marins, llúdries i pingüins. Alguns vaixells petits apropen a turistes o curiosos que volen observar les costums dels animals.



Museu d'Ancón i Vista de una de les platges d'Ancón i el seu passeig.

popularitat al tot el país, però de fet, hi ha moltes cançons més dedicades a aquest districte i balneari.

²⁵⁸⁴ “Festival Internacional de la cançó” celebrat a Xile des de 1960. És un dels Festivals musicals més importants del món. Els gèneres més tocats són la música folklòrica i popular.

²⁵⁸⁵ Club fundat a l'any 1950 destinat a fomentar la pràctica amateur dels esports aquàtics, on s'ofereixen serveis esportius als socis, activitats esportives, lloguer d'embarcacions, organització d'esdeveniments esportius i serveis de restauració. Es troba ubicat al malecón d'Ancón.

²⁵⁸⁶ Associació fundada l'any 1953 i dedicat a fomentar activitats d'esplai, principalment nàutiques i aquàtiques.

Però la gent anconera, també pot gaudir de la oferta cultural de la zona; A l'any 1967, es crea el Patronat del Museu i Activitats Culturals²⁵⁸⁷. Al Museu s'exhibeixen actualment nombrosos objectes prehistòrics, amb absolut valor arqueològic, de les diverses societats que s'establiren a la zona. D'altra banda disposen d'alguns serveis bàsics i d'altres de caire social, com són el cos de bombers, la policia, la Demuna²⁵⁸⁸, i dos postes mèdiques, així com alguns projectes socials desenvolupats per la organització Ayne-Perú²⁵⁸⁹ - Trinitarias, com la llar d'acollida per a nins provinents de famílies desestructurades, el menjador popular, l'*escoleta de la pau* on es proposen activitats educatives alternatives a l'escola formal i que estan adreçades cap a l'educació en valors.

6. 1. 4. Història d'Ancón²⁵⁹⁰

Ancón va ser creat com a poble de pescadors fa uns 40 segles per la civilització indígena *Ancon-Supe*, una de les més antigues de la costa peruana. Durant el temps de la colònia hispana, va ser conegut amb el nom de "Lancón". Els primers pobladors, tingueren com a principal activitat econòmica, la pesca i eventualment la recol·lecció de fruits i la caça en altres zones costeres properes, les quals, eren zones de proveïment en les èpoques de floració. Encara que si "consideram al complex d'Ancón com a una unitat, resultaria una llarga seqüència d'ocupació caracteritzada del desenvolupament de diferents cultures"²⁵⁹¹

²⁵⁸⁷ A iniciativa de Alejandro Miro Quesada Garland i Horacio Alberti Nicolini

²⁵⁸⁸ "Defensoría Municipal del Niño". És un servei del *Sistema Nacional de Atención Integral al Niño y el Adolescente*, on es defensen els drets d'aquells joves; drets que han estat vulnerats o posat en perill, i que ofereix atenció gratuïta mitjançant la conciliació.

²⁵⁸⁹ Es tracta d'una Associació, sense ànim de lucre (Organització No Governamental per al Desenvolupament-ONGD-), que neix, per iniciativa de les Religioses Trinitàries del Perú l'any 1998 com *Ayne Perú-Trinitarias. Solidaridad y Desarrollo*, i el 2000 a Espanya com *Ayne España Trinitarias. Solidaridad Recíproca y Educación para el Desarrollo*. Pretén, crear xarxes de solidaritat, promoció i desenvolupament entre les persones, especialment, entre els més empobrits del Perú i de Bolívia.

²⁵⁹⁰ La informació proporcionada al següent apartat, ha estat extreta del "Museo de Atropología, Arqueología, e Historia del Perú", "Patronato del Museo de Sitio y actividades culturales de Ancón" i de la "Municipalidad del Distrito de Ancón"

²⁵⁹¹ KAULICHE, P. (1997) "*Contextos Funerarios de Ancón*" Lima, (Perú): Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

Al igual que la major part de les cultures andines, la civilització Ancon-Supe vivia en sintonia amb la natura²⁵⁹², adorant el medi i respectant-lo. Després del descobriment dels investigadors alemanys, W. Reiss i A. Stübel a l'any 1870²⁵⁹³, es va evidenciar aquesta continua interacció amb el medi ambient.

Ancón es cita també a algunes referències històriques contemporànies a les expedicions de Hernando Pizarro²⁵⁹⁴ durant el període de la conquesta, suposadament, degut a la seva fàcil accessibilitat des de l'oceà Pacífic. Posteriorment, a l'any 1820, en la mateixa zona, es produeix també el desembarcament de llibertador José de San Martín²⁵⁹⁵. Ancón es converteix, per tant, en una base d'operacions amb l'objectiu final d'assetjar Lima²⁵⁹⁶. Després de la proclamació de la independència, aquesta zona es converteix en asil dels captius espanyols.

L'any 1867 es sol·licita la construcció del ferrocarril Lima-Ancón-Chancay²⁵⁹⁷. És així com ja a l'any 1870, es constitueix el balneari d'Ancón²⁵⁹⁸.

El poblat d'Ancón serà elevat a la categoria de "districte" per decret del President constitucional Manuel Pardo Lavalle el dia 29 d'octubre de l'any 1874.

²⁵⁹² La Pachamama ("Mare terra") és una creença religiosa dels pobles autòctons andins. A continuació s'exposa un fragment representatiu d'aquestes creences que, si l'observem amb detall, ens hi podem adonar de les semblances que té amb el jainisme i l'hinduisme. *"Tot està condicionat a la vida de la Pachamama. Dins ella es generen condicions d'harmonia i equilibri per aconseguir la plenitud a tota la comunitat (...) La vitalitat de totes les existències constitueix la vida, i en aquesta relació vital es constitueix la concepció i la pràctica del sistema comunitari"*. Extret de: MACAS, L. (2011) *"Colonialismos del siglo XXI"* Barcelona: Icaria, pàg. 155.

²⁵⁹³ Descobriren una gegant necròpolis de la qual s'extraguieren fardells, mòmies, teles, armes, "unkus" (túniques artesanals), mantes, bosses,... on es representaven molt sovint, espècies de la flora i la fauna.

²⁵⁹⁴ Hernando Pizarro y de Vargas, nascut a Trujillo (Càceres; España) l'any 1478 (aproximadament), germà per part de pare de Francisco Pizarro i nombrat governador del Cuzco.

²⁵⁹⁵ José de San Martín, nascut a Yapeyú (Argentina) l'any 1778, fill de pares espanyols. Anomenat "el libertador", fou una de les figures més importants de la independència americana (concretament Perú, Argentina i Xile)

²⁵⁹⁶ L'ingrés de San Martín a Lima i la proclamació final de la independència va tenir lloc al 1821; mateix dia en que s'atorgà a Ancón la categoria de "port".

²⁵⁹⁷ Obra de Waldo Graña amb 42 Km de Lima fins a Ancón i la resta, fins a Chancay, més endavant. L'any 1964, la empresa Peruvian Corporation suspèn definitivament el trànsit.

²⁵⁹⁸ Balneari molt freqüentat durant l'estació d'estiu, en gran part, per turisme provinent de Lima.

Poc després, durant la guerra entre Perú i Xile²⁵⁹⁹, el nou districte serà escenari de diferents episodis bèl·lics. El conflicte va concloure amb un tractat de pau anomenat “Tractat d’Ancón” signat el dia 11 de març de 1884, en el qual el Departament de Tarapacá²⁶⁰⁰ passa a ser fins avui dia territori xilè i les províncies d’Arica i Tacna quedaran administrades per la República Xilena durant 10 anys; després, tornaren a ser responsabilitat de l’administració peruana.

Al segle XX es construirà la carretera Lima - Ancón²⁶⁰¹ i entre 1939 i 1940 s’autoritzaran les obres de sanejament i s’instala la primera xarxa d’electricitat. En aquells moments, ja es podien trobar a la zona, alguns restaurants, església, centres educatius, botigues diverses i un hotel entre d’altres serveis.

Entre els anys 1945 i 1967, Ancón es consolidà com el principal balneari de Lima. Als anys 70 i 80, pareix que el balneari passa per un període de decadència, però actualment, podem dir que torna a ser un lloc en auge als mesos d'estiu.

6. 1. 5. Política municipal d’Ancón

Des de l’any 1875, després d’haver-se consolidat com a “districte”, Ancón ha tingut 16 batlles diferents²⁶⁰². Actualment qui ocupa la batllia des de l’any 2010 és Pedro John Barrera Bernui, representant al partit UPP²⁶⁰³

²⁵⁹⁹ Anomenada la “Guerra del Pacífic” (també “Guerra del guano i sal”), va tenir lloc entre els anys 1879 i 1883. S’enfrontaren la República de Xile contra les de Perú i Bolívia.

²⁶⁰⁰ Actualment pertany a la Província de Iquique; Xile (Regió de Tarapacá)

²⁶⁰¹ A l’any 1930 s’acabà de construir aquesta carretera, tot i que, s’ha de dir, que coincideix directament amb la carretera panamericana que recorre des de la Patagònia argentina fins a Alaska, només interrompuda a un tram de 87 Km a la zona panamenya.

²⁶⁰² Durant tots aquest anys, el període electoral va estar interromput entre 1969 i 1980 degut al cop d’estat dut a terme pel general Juan Velasco Alvarado. Durant aquest període es va denominar el Govern Revolucionari de les Forces Armades

²⁶⁰³ Unión por el Perú, partit fundat l’any 1994 per l’ex-secretari general de les Nacions Unides, Javier Pérez de Cuéllar. Identificat amb una ideologia política de “centro-esquerra” i “socialdemòcrata”. La UPP es va aliar amb el Partit Nacionalista Peruà (PNP), ja que aquest encara no tenia vigència davant el Jurant Nacional d’Eleccions, per donar suport a la primera candidatura de Ollanta Humala (actual president de la República del Perú) a les eleccions presidencials de 2006, però, tot i que el número de vots va pujar considerablement, Humala va ser superat en vots per l’anterior president, Alan García (APRA, Alianza Popular Revolucionaria Americana. Partit que va proposar durant el seu mandat, polítiques dretanes) A les darreres



Dos dels carrers que podem trobar al districte d'Ancón

Ancón es va crear políticament com a Districte el 29 d'Octubre de l'any 2874²⁶⁰⁴ i va tenir el seu primer batlle oficial, Pedro Telmo Larrañaga; substituint així al “batlle en funcions” Daniel del Risco. Aquest esdeveniment va tenir lloc durant el mandat del que per aquella època era President de la República del Perú, Manuel Pardo Lavalle²⁶⁰⁵

6. 1. 6. Magnituds de l'educació a Ancón²⁶⁰⁶

Al districte d'Ancón, podem trobar una oferta educativa bastant ampla, ja que s'ofereixen estudis de “Bàsica Regular Educativa” que inclou Infantil, Primària i Secundària, de “Bàsica Alternativa”²⁶⁰⁷, de “Bàsica Especial”²⁶⁰⁸ i estudis de “Tècnico-Productiva”²⁶⁰⁹. Si sumam els alumnes matriculats en les diverses modalitats anomenades, tenim un total de 11289 alumnes, el que equivaldria a un 0'13% de la població estudiantil del Perú, tenint en compte que en aquest

eleccions estatals, El PNP es presentà, independentment del UPP amb una nova aliança de diferents partits d'esquerres, anomenada “Gana Perú” i va resultar el guanyador d'aquestes.

²⁶⁰⁴ Mitjançant la Llei S/N del 29 d'octubre de 1874

²⁶⁰⁵ Va ocupar la presidència de la República del Perú des de 1872 fins a 1876 (període constitucional). Va ser d'aquesta manera, el primer president civil de la història de la República. Abans d'això, durant la dictadura de Mariano Ignacio Prado Ochoa (1865-1867), va ocupar el càrrec de Ministre d'Hisenda. L'any 1871 va fundar el “Partido Civil” (partit conservador), amb el que guanyaria la presidència.

²⁶⁰⁶ Les dades presentades en aquest apartat, estan extretes del Cens Escolar del Ministeri d'Educació peruà (àrea de gestió institucional) de l'any 2012, i de l'Institut Nacional d'Estadística del Perú (INEI)

²⁶⁰⁷ Equivaldria a l'Educació d'Adults.

²⁶⁰⁸ A l'estat espanyol s'anomenarien “Centres d'Educació Especial”

²⁶⁰⁹ Es tracta de Centres de Formació Professional o Ocupacional.

districte no trobam cap Centre d'Ensenyament Superior. En general, no trobam gaire significativitat en la matrícula segons el gènere, si més no, a les etapes de Inicial i Primària seria una mica més elevat el número d'alumnes mascles²⁶¹⁰, a l'etapa secundària s'igualava al 50%.

Una dada curiosa, és que tant al Centre de Bàsica Especial com al Centre Tècnic-productiu, no trobam cap alumne del gènere femení. Tant en un com a l'altre, no hi ha una gran quantitat d'alumnat, però encara així, és estrany no trobar cap al·lota, ja que si comparam les dades amb la informació que es té a nivell estatal, trobam que als centres de Formació Tècnica²⁶¹¹ hi ha un tant per cent molt més alt d'al·lotes que d'al·lots²⁶¹². La diferència entre aquest tipus d'institucions a Ancón és la gestió, ja que el Centre Específic està gestionat de manera privada i l'altre recau sobre la gestió pública.

En general, podríem dir que aquest districte, la gestió dels Centres Educatius de Bàsica Regular es sustenta més sobre fons completament públics que privats²⁶¹³, en especial a Primària i a Secundària i no tant com a Inicial²⁶¹⁴. Això es correspon bastant amb les dades a nivell estatal²⁶¹⁵.

Al districte d'Ancón ens trobam amb molts pocs Centres Educatius a l'àrea rural, de fet, només els alumnes d'Educació Bàsica Regular d'Inicial poden aprofitar aquesta possibilitat, això es tradueix en un 1'2% dels alumnes que acudeixen a Centres d'Educació Obligatòria, davant l'aclaparador 98'8% que ho fan a l'àrea urbana.

Si ens fixam en els Centres Educatius de Primària i Secundària, podem observar que hi ha cinc centres destinats només a l'Educació Primària²⁶¹⁶ i un només a la Secundària. La resta, en total tres centres, ofereixen a la vegada

²⁶¹⁰ Un 51'3% sobre un 48'7%

²⁶¹¹ CETPROs (Centres d'Educació Tècnic-Productiva), CEOs (Centres d'Educació Ocupacional), ...

²⁶¹² Un 64'5% del total d'alumnes són fèmnes i l'altre 35'5% són mascles. Això es tradueix en que quasi dos terços del total són al·lotes.

²⁶¹³ A Ancón, un 76% d'alumnat acudeix a algun Centre gestionat de manera pública i només un 24% es gestionat de manera parcialment privada, ja que tots els Centres Educatius d'Ancón que estan dins aquest 24%, són centres subvencionats per l'Estat.

²⁶¹⁴ La gestió pública a Ancón de l'Educació Bàsica Regular Inicial equival a un 69%; a Primària a un 72'6% i a Secundària arriba fins a un 87%

²⁶¹⁵ Les dades del Perú ens indiquen que un 78'4% dels Centres Educatius de Bàsica Regular estan gestionats de manera pública.

²⁶¹⁶ Dos d'ells reben el mateix nom, però estan separats per gènere (masculí i femení); són els dos únics que trobam a Ancón que no practiquen la coeducació.

Primària i Secundària. Per tant, si sumam els centres que acabam de comentar, ens surten 9 Centres Educatius de Primària i Secundària a tot el districte.

En relació al marc legislatiu, el currículum educatiu peruà, també sosté la necessitat de l'educació en valors i dóna importància a la vessant actitudinal dins l'escola. En aquest apartat, veurem també les bases legals en les que fonamentarem el projecte, moltes d'elles, similars a les que podríem trobar al marc legislatiu espanyol. Per començar, els objectius principals de l'Educació Bàsica peruana són els següents²⁶¹⁷:

-Formar integralment a l'educand en els aspectes físic, afectiu i cognitiu per a l'assoliment de la seva identitat personal i social, exercir la ciutadania i desenvolupar activitats laborals i econòmiques que li permetin organitzar el seu projecte de vida i contribuir al desenvolupament del país.

-Desenvolupar capacitats, valors i actituds que permetin a l'educand aprendre al llarg de tota la seva vida.

-Desenvolupar aprenentatges en els camps de les ciències, les humanitats, la tècnica, la cultura, l'art, l'educació física i els esports, així com aquells que permeten a l'educand un bon ús i úsdefruit de les noves tecnologies.

És interessant observar l'enfocament cap a la formació integral de l'alumne i la conseqüència d'això en l'actitud social dels alumnes. Dos dels tres objectius que fonamenten aquest currículum, fan menció directa sobre la perspectiva social de l'educació i sobre la importància de l'educació actitudinal i en valors. Així doncs, com veurem més endavant, la proposta basada en els principis educatius i de la noviolència de Lanza del Vasto, estan totalment emparats per les condicions legislatives del país.

Per clarificar al lector com està establerta l'organització dels nivells, exposarem que el primer Nivell, rep el nom d'*Educació Inicial* i es divideix en dos cicles que abasten l'educació dels infants de menys de 6 anys; posteriorment, el segon Nivell correspon a l'*Educació Primària* i es distribueix en sis graus²⁶¹⁸ repartits en 3 cicles; i finalment trobam el tercer Nivell

²⁶¹⁷ Informació extreta de: *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima (Perú): Ministerio de Educación, febrer de 2005. Encara que al 2014 s'han modificat algunes qüestions legistalives i del Diseny Curricular del Perú, ens centrarem en el de l'any 2005, ja que és aquell que regeix en el moment de posar en marxa la nostra proposta educativa.

²⁶¹⁸ Equivalent als cursos, a l'Estat espanyol.

anomenat *Educació Secundària*, que consta de 5 graus dividits en dos cicles²⁶¹⁹. Per tant, tenim set cicles en total desenvolupats en funció dels objectius d'aprenentatge.

D'altra banda, es manifesta que el currículum ha de ser significatiu, obert, flexible i diversificable. Requisits que acompanyen novament la nostra proposta basada en els principis de la noviolència que inclouen irremeiablement, si parlem en termes pedagògics, l'educació inclusiva. A més, és interessant tenir en compte que el govern estableix la possibilitat del disseny propi de les programacions ajustant-se a l'alumnat de cada centre: "cada institució educativa, per ser la instància principal de la descentralització educativa construeix la seva proposta curricular diversificada, la qual posseeix valor oficial"²⁶²⁰. Així doncs, els mestres tendran autonomia a l'hora de dissenyar la seva proposta amb la metodologia que més afavoreixi als seus alumnes, sempre i quan es contemplin els objectius²⁶²¹ estipulats al Disseny Curricular Nacional. En aquest sentit, és completament compatible, ja que aquest objectius són molts globals i oberts. Algun exemple a l'Educació Primària d'algun dels 8 establerts podria ser: "es reconeix com a persona, valora positivament les seves característiques biològiques, psicomotores, intel·lectuals, afectives i socials."²⁶²²; o bé " accepta i mostra actituds d'empatia i tolerància davant les diferències entre les persones, reconeixent-les com legítimes, sense discriminar pel seu gènere, edat, ètnia, condició socioeconòmica, capacitat, religió i origen ètnic i cultural"²⁶²³. Com podem observar, aquestes finalitats no estan formulades com a *Objectius*, sinó més bé com a *Criteris d'Avaluació*, ja que estam parlant d'allò que al Perú anomenen "*logros educativos*" i no d'objectius pròpiament dits. Com hem dit abans, i comprovam ara, el currículum de l'Educació Primària sí contempla de manera molt clara qüestions relacionades amb l'educació d'actituds acordes amb la

²⁶¹⁹ el primer d'aquests cicles ocupa els dos primers cursos de Secundària i el segon, ocupa els tres darrers

²⁶²⁰ Informació extreta de: *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima (Perú): Ministerio de Educación, febrer de 2005.

²⁶²¹ Que al currículum peruà reben el nom de "logros".

²⁶²² Informació extreta de: *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima (Perú): Ministerio de Educación, febrer de 2005.

²⁶²³ Informació extreta de: *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima (Perú): Ministerio de Educación, febrer de 2005.

noviolència, es tractarà llavors, de donar als mestres les eines i possibilitats necessàries per dur-ho a terme.

A l'educació Primària, els alumnes assisteixen a 30 hores pedagògiques, 10 d'elles seran hores de lliure disponibilitat pel Centre, de manera que poden fer ús d'aquestes realitzant tallers, cursos o altres qüestions interessants dins l'àmbit formatiu i l'educació en valors, però també les poden destinar a àrees ja establertes en les que els alumnes es trobin amb més dificultats d'assumir. Així mateix, dins les 20 hores destinades a les àrees curriculars, una d'elles ha de ser utilitzada com a tutoria, que en cap cas es traduirà en una classe acadèmica, sinó que es tractaran temes referents a la resolució de conflictes, la conversació i interacció entre els alumnes, o els valors.

Es contempen a més, quatre eixos transversals que s'han de desenvolupar conjuntament amb les àrees i no de manera paral·lela; és a dir, interconnectant els continguts propis de les matèries i els dels temes transversals. Aquests són: Aprendre a ser (transcendència, identitat, autonomia); Aprendre a viure junts (convivència, ciutadania, consciència ambiental); Aprendre a conèixer (aprenentatge permanent i autònom); Aprendre a fer (cultura emprenedora i productiva, i relacionada també amb l'autonomia). Temes molt semblants, com veiem, a aquells que proposava la LOGSE a Espanya al seu moment, i que recolzen encara més el projecte que ens disposam a explicar.

Per acabar, voldríem mostrar quines són les àrees curriculars treballades a les aules peruanes a l'Educació Primària, per poder entendre posteriorment les propostes didàctiques dels mestres. Aquestes són: Lògica-matemàtica; Comunicació integral; Educació per a l'art; Personal social; Educació física; Educació Religiosa; i Ciència i ambient. La nostra intenció serà, entre d'altres, que aquestes matèries es programin de manera interdisciplinària en la mesura del que sigui possible.

6. 1. 7. Realitat socio-educativa peruana.

En aquest cas, parlarem de la situació global al Perú, ja que afecta directament a la situació limenya i més concretament a l'anconera. Una societat plural, multicultural i multiracial, o com deia J.M. Arguedas "un país de totes les

sangs". Per aquest i altres motius, la tasca d'explicar quin és el context social al Perú, no és gens fàcil, ja que s'entrellacen aquí diversos aspectes. Un d'ells és la pobresa de molts dels pobladors, que desencadena en una manca d'elements fonamentals com són l'alimentació - nutrició, la salut i l'educació. Tenint en compte que els índexs de desocupació²⁶²⁴ no són molt significatius, s'ha de fer notar que molts dels habitants peruans en actiu, ho fan guanyant un sou per davall del que necessitarien per dur a terme una vida considerada com a digna i amb pocs recursos per a poder mantenir a la família. Parlaríem llavors de "sobreviure" més que de "viure". La inestabilitat laboral també és una dada que queda amagada sota els índexs d'ocupació de la població activa, tenint en compte, a més, que encara trobam a totes les zones del Perú, una quantitat considerable d'infants treballadors. Així doncs, encara que l'economia de la República Peruana estigui aflorant, els seus pobladors segueixen patint les conseqüències de la concentració de la riquesa en una minoria molt petita, qüestió que fa que es desestabilitzi el sistema social de tal forma que creixi fins i tot la delinqüència, la violència i la corrupció. L'índex de pobresa ens indica que estam al voltant d'un 40% del total de la població. Aquest tant per cent representa a persones que no podran veure cobertes plenament les seves necessitats bàsiques. Tractant-se de mesures oficials, la taxa és vertaderament preocupant, sabent a més, que la mesura d'aquesta no arriba a totes les bandes de Lima ni del país. Degut al continu creixement demogràfic, sobretot com a conseqüència de les migracions de zones rurals cap a zones urbanes, principalment a Lima, la dificultat de satisfer la demanda de l'habitatge ha suposat un increment de la manca de qualitat de vida dels ciutadans i per tant, de la manca de d'una resposta adequada per a la consecució dels drets humans. "El terme *pobresa* s'usa en un sentit que transvasa la seva simple connotació econòmica. S'utilitza per designar una situació permanent de desavantatge enfront de la societat, a partir d'una extrema insuficiència de recursos econòmics virtualment impossible de superar per l'absència total

²⁶²⁴ La taxa de desocupació al 2012 no arribava al 5% de la població activa. Veurem que això es pot correspondre amb els gràfics presentats més endavant quant als homes, però en cap cas quant a les dones. Haurem de tenir en compte, quina és l'estabilitat, regularitat i condicions d'aquests treballs, que com hem dit, en moltes ocasions, no són les òptimes. A més, els índexs estatals es mesuren en correspondència a aquells que estan inscrits com a "desocupats", i es tracta d'un número mínim en comparació amb la realitat.

d'oportunitats o la seva dràstica limitació dins d'un ordenament social marcadament selectiu i excloent. Quan, dins de l'actual situació llatinoamericana, la permanent insuficiència de recursos econòmics genera un clar estancament en tots els ordres de la vida social, s'obté la condició de desavantatge generalitzada (...) D'aquesta manera, els atributs denotatius del concepte pobresa tal com aquí s'empra serien els següents: permanència, multidimensionalitat, generació estructural i gravitació massiva del seu impacte"²⁶²⁵. Per tant la necessitat de canvi en el sistema és clara i és urgentment dràstica, d'altra manera, aquesta "permanència" de la que parla l'autor, no serà modificable. Potser així, dades com la següent, es podrien solventar: "al Perú, un de cada cinc infants té problemes de desenvolupament ocasionats per la desnutrició infantil". Aquesta xifra, revelada per el *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia* (Unicef), indica que hi ha un total de 110 mil nins menors de cinc anys que pateixen deficiències de creixement, i tot i que són moltíssim els casos de desnutrició, encara podem dir que són 55 mil menys que a l'any 2004.

Un altre punt a considerar, és el racisme o xenofòbia interna que hi trobam al país. Es tracta d'un tema polèmic i d'actualitat que intentarem concretar amb algunes cites bastant clares sobre aquesta situació. Partirem de l'observació que la pobresa que es dona en molts de sectors, ve determinada per l'estructura social de les ciutats, això té a veure, amb la diferència de classe social que anirà íntimament lligada amb l'origen i color de pell dels implicats. "La conceptualització del Perú com un país dividit en *tres regions naturals*, cadascuna associada a un tipus racial. Costa amb blancs, serra amb indis, excepte la tercera regió, la selva, que als habitants no se'ls assignava tan sols un tipus racial, sinó el despectiu apel·latiu²⁶²⁶ de *chunchos*"²⁶²⁷, fa que ens adonem que l'explotació i la segregació interna tenen també un pes important en la promoció de cada un dels habitants. Un fet significatiu, és que "dels 130

²⁶²⁵ DELGADO, C. (1971). *Problemas sociales en el Perú contemporáneo*. Lima: Campodónico, pàg. 162.

²⁶²⁶ Aquest terme pot ser utilitzat amb connotacions negatives, com hem vist, però a segons quines regions del Perú, també pot ser utilitzat de manera que designi únicament "timidesa".

²⁶²⁷ MÉNDEZ, C. (2011). "De indio a serrano: nociones de raza y geografía en el Perú (siglos XVIII-XXI)". *Revista histórica XXXV.1*, (Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú), pàg. 94-95.

congressistes que hi ha al Congrés de la República, només el 6.9% són indígenes. És a dir, si al voltant del 47% dels peruans són indígenes, estariem vivint en una democràcia on no hi ha una correspondència entre els representants i els representats; fet que explicaria, almenys en part, la profunda discriminació dels pobles primari-originaris del país²⁶²⁸. La discriminació racial es pot observar en diferents aspectes com la posició social, l'ocupació laboral (on molts d'habitants provinents de la serra i quasi tots indígenes, treballen per a empresaris de la costa, que poques vegades són indígenes o per a empreses externes al país), les possibilitats de promoció i de desenvolupament,... i fins i tot al tracte entre els mateixos pobladors quan de vegades s'utilitzen termes despectius per dirigir-se als sectors més desprotegits, els provinents de la serra i de la selva.

Un altre aspecte que ens preocupa en relació a la població peruana és la atenció sanitària de la que disposen. En definitiva, i per fer entendre la gravetat de la situació, les persones que no disposen de recursos econòmics, estan condemnats a no disposar tampoc dels serveis sanitaris, qüestió que explicaria, juntament amb el fet que moltes zones rurals no disposen de serveis sanitaris propers, el número tan elevat de mortalitat infantil. La major incidència de mortalitat infantil es registre als districtes petits (amb menys de 5 mil habitants), on moren 61 infants menors d'un any de cada 1000 nascuts vius, en comparació amb Lima metropolitana²⁶²⁹ que el número de nins morts equivaldria a 19 per 1000 nascuts vius²⁶³⁰. Altre element a contemplar és la precarietat dels recursos de la sanitat pública, sobretot en comparació amb la sanitat privada que tan pocs pobladors poden pagar. Tot això, té com a conseqüència, la incapacitat d'alguns habitants per poder exercir de manera òptima una ocupació laboral, ja que molts han pogut desenvolupar malalties cròniques o tenen seqüeles importants que repercuteixen a l'hora de dur a terme la seva feina. Per tant es tracta de la situació del "peix que es mossega

²⁶²⁸ "Estudio del PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) e indígenas en el Perú" juliol 2013. Publicat al blog de *Colectivo Dignidad*: <http://colectivodignidad.wordpress.com/>

²⁶²⁹ Hem de tenir en compte que no es contemplen aquí els assentaments dels districtes, ni aquests mateixos districtes que envolten el centre de aquesta gran ciutat. Aquesta dada és important, tenint en compta que Ancón no pertany a Lima metropolitana.

²⁶³⁰ Xifres extretes de l'estudi del PNUD sobre el desenvolupament humà al 2005.

la coa" i evidentment, d'una altra situació més d'injustícia social. Llavors, per sintetitzar la situació de pobresa del país, diríem que "el dur context del Perú es reflecteix de diverses formes: En habitatges atrotinats a les zones urbanes i marginals, denominades *pobles joves*; en l'augment de la delinqüència juvenil i de les colles, que incideixen en la falta de seguretat ciutadana; en l'augment d'infants que estudien i treballen o infants del carrer; en les deficiències que es veuen en hospitals i asils. Aquesta situació de misèria comprèn una gran majoria de la població"²⁶³¹, per això insistim, que l'aflorament de l'economia peruana no beneficia al gros de la població, com podem comprovar si observam les dades i la realitat del context.

Si conjugam tots els elements comentats anteriorment, podem suposar que l'educació es veu afectada per la situació viscuda al país. És evident que en una societat on la pobresa envaeix bona part de la població, es veuran afectades les prioritats d'algunes famílies i aspectes com l'absentisme escolar estaran a l'ordre del dia. A les zones rurals, alguns infants es veuran obligats a ajudar als pares o familiars en les tasques d'agricultura i ramaderia, per a poder subsistir. En les urbs, es pot observar com els infants ajuden als pares en alguna de les seves feines, o bé son enviats a demanar almoina pels carrers o pels mitjans de transport col·lectius, i fins i tot alguns no van a l'escola perquè els pares no poden acompanyar-los i són massa petits per arribar tots sols. Aquestes podrien ser algunes de les raons d'aquest absentisme. I d'altra banda, si trobam que una primera necessitat com podria ser l'alimentació, és un repte diari pels caps de família, llavors es pot deduir, que l'assistència a classe o l'estudi en general, passarà a un segon pla.

Una demanda persistent al llarg de les darreres dècades, ha estat una remuneració digna a la tasca docent. Sembla ser que a les dècades del 50', 60' i 70', la implicació de l'Estat en l'educació, va ser notable. S'ha de dir que encara que la metodologia no estigués molt modernitzada, els intents d'innovació i la inversió econòmica varen ser significatius. "Però al 1990 l'Estat va gastar només una quinta part del quantum de 1970. Les remuneracions dels mestres va ser el 5% de les de 1979. Més tard, cap al 1972, l'increment en la Partida de Remuneracions només va conduir a que el mestre guanyés el

²⁶³¹ VV. AA. (2005). Perú: quan l'educació encara és esperança. En: Quaderns de Pau i Solidaritat. n. 26. Govern de les Illes Balears. pàg. 20.

mateix que al 1975²⁶³². Tot això i el poc valor que s'atorga al mestre per part de la societat peruana, serien alguns dels motius pels quals diversos mestres es veuen desmotivats davant la seva tasca. Fins i tot podem trobar casos de professors, que necessiten ocupar una altra feina per poder treure endavant a la família; i això per descomptat, minva energies i temps per poder dedicar-se com caldria a la docència.

La conscienciació per part del col·lectiu de mestres, davant la necessitat de fer canvis en els sistema educatiu i en la remuneració d'aquest cos, ha suposat en les darreres dècades la presa de mesures com serien els *paros* i la creació de sindicats. En la època d'Alberto Fujimori, "el magisteri organitzat en el SUTEP²⁶³³ va fer diverses mesures de força de caràcter obertament polític. El sindicat magisterial va participar en diverses accions en què sol·licitava la caiguda de Fujimori. La presa de consciència d'aquesta pràctica ha estat important perquè el magisteri hagi crescut en l'autovaloració de l'impacte social i polític de les seves accions"²⁶³⁴. Així doncs, la implicació del professorat en les qüestions socials²⁶³⁵, fa que la població es senti més identificada i més propera a la realitat docent. Molts de membres d'aquest gremi, al igual que en molts altres països, estan d'acord en la necessitat d'un canvi transcendent en el sistema educatiu: "la nostra educació peruana requereix d'una veritable reforma educativa; això significa partir d'assignar el pressupost necessari fins arribar al 6% del PIB, partir d'un diagnòstic de la nostra educació i avaluació de les polítiques educatives impartides improvisadament al nostre país durant els últims 23 anys. Així mateix, requerim construir el nostre propi model de desenvolupament de d'acord a la nostra realitat perquè en base a això, puguem decidir quin tipus de Projecte Educatiu Nacional (PEN) és necessari per fer viable aquest model de desenvolupament, i construir un disseny curricular que

²⁶³² GIESECKE, M. (1999). *La Enseñanza de la Historia. Perú*. Bogotá (Colombia): Carrera 7 (Convenio Andrés Bello), pàg. 80.

²⁶³³ Sindicato Unitario de Trabajadores en Educación del Perú.

²⁶³⁴ VV. AA. (2005). Perú: quan l'educació encara és esperança. En: Quaderns de Pau i Solidaritat. n. 26. Govern de les Illes Balears. pàg. 66.

²⁶³⁵ "A partir del nou *Currículum de Formació Docent de 1997 pels Instituts Pedagògics del Pla Pilot de 1996* sorgeix un perfil que conté les funcions bàsiques del docent: facilitador de l'aprenentatge, investigador i promotor de la Comunitat". Extret de: GIESECKE, M. (1999). *La Enseñanza de la Historia. Perú*. Bogotá (Colombia): Carrera 7 (Convenio Andrés Bello), pàg. 54.

reculli la nostra realitat peruana, multilingüe i pluricultural"²⁶³⁶. Malgrat això, com hem vist anteriorment i veurem més endavant, el currículum del Perú sí reflecteix qüestions educatives interessants, encara que en moltes ocasions no es duen a terme en la realitat, probablement perquè es deixen de banda aspectes tan importants com la metodologia adequada per a poder atendre a la gran diversitat de l'aula. Aquest és motiu de queixes des de diferents veus docents, com la que acabam d'observar, però també d'altres mestres, pedagogs o teòrics interessats en l'educació Llatinoamericana; és el cas de M. Amalia Ibáñez: "Com trencar amb aquest model educatiu dominant que caracteritza pràcticament a tots els països integrants d'Amèrica Llatina? Un model que es caracteritza per ser verticalizador, amb pràctiques discriminatòries, on no es té en compte la diversitat com un recurs valuós dins el marc de l'ensenyament, sinó que més aviat la diversitat és un obstacle per al mestre. Una educació de qualitat des de la visió dels pobles indígenes no només té a veure amb drets humans universals, sinó també amb els drets col·lectius, acceptar la diversitat com una gran riquesa, tenir en compte la igualtat d'oportunitats, la participació en totes les instàncies"²⁶³⁷. Està clar que es demana una atenció a la diversitat real²⁶³⁸ i una major dedicació al treball de les actituds, qüestió que no ha de quedar només indicada als papers. Però si parlem d'actituds, sí és cert que es fa menció al currículum de Primària, però encara així, queden molts de buits sense omplir quan parlem del currículum de la Formació de Mestres: "Respecte a (...) la cultura de pau (...) comprovam que no hi ha cap menció directa d'aquest temes"²⁶³⁹. Es tracta d'una contradicció. Si els referents legislatius a l'Educació Primària ens adverteixen que s'han de treballar les actituds, els valors i la pau o noviolència, ¿per què no apareix res

²⁶³⁶ VILLENA, H. (director del SUTEP) ¿Hasta cuando esperaremos la revolución educativa?, en: *La voz del maestro*, diciembre 2013, pàg. 2: <http://www.sutep.org.pe/periodico.php>

²⁶³⁷ IBÁÑEZ, M.A. (agost 2013) Educación, racismo y pueblos indígenas. CHIRAPAC, pàg. 33-34: <http://www.chirapaq.org.pe/nuestra-palabra/educacion-racismo-y-pueblos-indigenas>

²⁶³⁸ Recordem a més, que el centralisme del que parlàvem abans, repercuteix també en no donar una resposta educativa adequada al context en el que viu l'alumne. Henry Pease aposta per la descentralització explicant-nos que les municipalitats de la costa, de la serra i de la selva no tenen res a veure entre elles, i que ningú millor que els responsables de cada regió poden saber les necessitats educatives reals dels seus infants. És una informació extreta de: PEASE, H. Descentralización de la educación, reforma y modernización del Estado. *Revista Políticas educativas Lima (Perú)* (septembre 2010)

²⁶³⁹ GIESECKE, M. (1999). *La Enseñanza de la Historia. Perú*. Bogotá (Colombia): Carrera 7 (Convenio Andrés Bello), pàg. 78 - 79.

al respecte al marc formatiu dels mestres? Com podran resoldre qüestions tan complicades i tan bàsiques si no són formats en aquest sentit? Serà evident, que tant al Perú com a altres països, és un handicap que s'hauria de resoldre abans de demanar als mestres que assumeixin reptes educatius d'aquesta índole. Per tant, una prioritat hauria de ser la formació dels mestres en tot allò que tengui a veure amb l'atenció a la diversitat i l'educació en valors; això inclouria un espai prou important en relació a les programacions, metodologies i estratègies.

Tot i que la consciència de la necessitat de canvi educatiu ha estat declarada per diferents vies, ens trobam que les condicions de pobresa citades anteriorment, dificulten encara més aquest canvi, ja que la disposició dels alumnes no és la òptima: "Els estudis nacionals i internacionals han difós abundants i reveladores xifres sobre el sistema educatiu del Perú. De cada 100 infants que ingressen el primer any de Primària, 53 acaben 6è. D'aquest, només 48 ingressen als estudis de secundària, i d'aquests 48 només 25 acaben 5è de secundària. D'aquests 25 només 5 ingressen a la Universitat i només 1 acaba els estudis universitaris"²⁶⁴⁰. L'abandonament escolar és una altra conseqüència més d'allò que hem comentat anteriorment. Així doncs, podem concloure que l'educació del país, no depèn només de la qualitat del sistema educatiu, sinó també dels sistema polític global que proporciona també serveis sanitaris i socials eficaços i que és capaç de satisfer les necessitats bàsiques dels pobladors.

A més de tot això, i per tal d'ubicar al lector al context on es planteja el projecte, haurem de parlar dels trets i característiques que marcaran actituds i conductes dels alumnes i dels professors als que anirà destinat aquest disseny educatiu. Malgrat es tracti d'un balneari pesquer, es pot dir que no genera molts de recursos econòmics interns, ja que la pesca és majoritàriament "extractiva" i beneficia només de manera mínima a la població, degut a que és destinada sobretot a l'exportació. Per a moltes famílies que no compten amb una feina fixa, suposa un problema la incertesa de no saber si podran afrontar les despeses familiars. A l'estiu (de desembre a març), la població viu del servei a aquells que passen les vacances al balneari i que sí tenen un nivell econòmic

²⁶⁴⁰ GIESECKE, M. (1999). *La Enseñanza de la Historia. Perú*. Bogotá (Colombia): Carrera 7 (Convenio Andrés Bello), pàg. 52.

alt; però els altres mesos als pobladors els hi costa trobar una feina que garanteixi un mode de viure digne²⁶⁴¹.



Mercat de pescadors a "platja Hermosa", Ancón.

El creixement demogràfic de Lima Nord als darrers 10 anys, també ha generat feines eventuais per a un sector de la població que es dedica a la venda ambulants: menjar, beure, dolç, gelats, roba, lloguer de carpes,... Tot el que faci falta per passar un dia a la platja d'Ancón, però per suposat, només a l'estiu. Així doncs, molts dels residents, han de sortir del districte per guanyar-se la vida als mesos que no corresponen amb la calor.

Al igual que a Lima metropolitana i molts d'altres llocs de Lima, Ancón també ens mostra el seu gran rostre d'Assentaments Humans. Es tracta de conglomerats de la població que conviu en condicions poc dignes: infraestructures precàries i poc segures, manca d'elements bàsics per a mantenir una higiene adequada, llum, aigua corrent,... en conclusió, una greu carència de serveis bàsics. Estan ubicats als "cerros" o turons de terra que envolten les poblacions i són, sobretot, originades degut a la forta migració de població rural cap a les ciutats, especialment cap a Lima.

²⁶⁴¹ Veure resultats del buidatge de les enquestes sobre la feina dels pares dels alumnes de l'escola "Santa Rosa" al punt 6.1.11, a l'apartat "a" corresponent a l'alumnat.



Cerros d'Ancón vistos desde de la façana de l'escola "Santa Rosa"

6. 1. 8. Marc Institucional de l'aplicació del projecte.

El nostre Projecte es posa en marxa en el Centre Educatiu *Santa Rosa*, situat al districte d'Ancón, on, fins ara, ens hem estat ubicant. Es tracta d'un Centre subvencionat per l'Estat, és un Centre de conveni²⁶⁴² on l'entitat promotora és la Congregació de Religioses Terciàries Trinitàries²⁶⁴³. El conveni es fonamenta

²⁶⁴² S'anomena així als Centres educatius on existeix un acord entre l'Estat Peruà i L'estat Vaticà.

²⁶⁴³ L'Institut de Religioses Terciàries Trinitàries de Mallorca, fou fundat l'any 1810 a Felanitx (Mallorca), pel trinitari calçat Fray Miquel Ferrer i Bauçà, compromès en la defensa dels drets i valors humans a la comunitat mallorquina i en la lluita per la no discriminació de gènere, posant èmfasi en les dones empobrides i insistint en la necessitat d'ocupació laboral de la dona per al seu alliberament i independència. L'Institut participa del carisma Trinitari des dels seus orígens i des de la seva fundació, es planteja la finalitat d'una Educació Integral dels alumnes dins la triple dimensió: social, humana i cristiana. Així doncs, haurà moltes qüestions que relacionen aquest propòsit amb els que marcava Lanza del Vasto als seus escrits, començant clarament pel seu impuls cap a l'alliberament i la promoció humana. Actualment, podem trobar la seva presència al Perú, Bolívia i Espanya, on es plantegen objectius educatius, molts d'ells relacionats amb la noviolència: "Vivim en una societat on l'agressivitat s'ha convertit, gairebé, en norma de conducta. En la qual els termes més freqüents solen ser productivitat, competitivitat, èxit, aprofitament per sobre de l'altre, corrupció,... Sentim que *respirem* una altra realitat, i que, com es diu moltes vegades, anem *contracorrent*, que tenim un somni que es converteix en utopia per carregar de sentit el nostre *fer* i sobre tot el nostre *ésser*. Sentim que per a nosaltres hi ha altres termes que volen orientar les nostres vides, aquells com sensibilitat,

en normes i reglaments vigents. L'Estat reconeix el pagament del personal docent i l'entitat promotora garanteix la qualitat professional, ètica i moral d'aquests. L'escola va ser creada l'any 1967 atenent primerament al "nivell Primària de Menors" i va començar a funcionar a l'antiga Estació de Ferrocarril amb tres aules. L'any 1970, l'escola es va traslladar al local actual, a l'Avenida de las Colinas s/n, d'Ancón, ampliant la seva oferta educativa a Secundària, l'any 1993. La fundació de La Institució Educativa va ser duta a terme per l'Institut de Religioses Terciàries Trinitàries que anaren de missió al Perú²⁶⁴⁴ des de Mallorca, amb la finalitat d'oferir una educació alliberadora i evangelitzadora. Es va acollir per conveni al *Règim gratuït*²⁶⁴⁵ per tal de donar una oportunitat educativa als joves d'Ancón.



Detall de una de les façanes de l'escola on es pot veure l'ideal de les trinitàries i l'estat de les parets i el sostre.

tendresa, bondat, amor, corresponsabilitat, generositat, perdó, llibertat": Fragment extret de la pàgina web oficial de les "Religioses Terciàries Trinitàries": <http://www.trinitariasmallorca.org/>
Anat als orígens de l'ordre que abasta a aquesta institució, hauríem de parlar de "l'Ordre de la Santíssima Trinitat i dels Captius" fundada per Juan de Mata durant l'Edat Mitjana, l'any 1198.

²⁶⁴⁴ L'any 1957, la congregació de Religioses Terciàries Trinitàries comença la seva missió apostòlica al Perú.

²⁶⁴⁵ Estipulat a la Llei General d'Educació 28044 aprovada al mes de juliol de 2003 a Perú.

El *Reglament Intern*²⁶⁴⁶ de la Institució Educativa (I. E.)²⁶⁴⁷ n. 3721 "Santa Rosa" d'Ancón està cimentat sobre les bases de l'ideari de la mateixa I. E. i les de la Entitat promotora, i així com hem dit abans, en aquest hi trobarem molts d'aspectes comuns amb la filosofia de Lanza del Vasto i tot el que anteriorment hem plantejat respecte de l'educació en relació al nostre autor, com per exemple la recerca de la fraternitat i alliberament dels homes i el desig d'estar al servei dels més pobres. La I. E. donarà preferència de matrícula a aquells alumnes que vinguin de famílies amb escassos recursos econòmics i que viuen en les immediacions de l'escola per així evitar desplaçaments innecessaris²⁶⁴⁸.

Quant a les seves directrius, ja hem comentat que tenen a veure amb la formació humana, social i cristiana. Al Reglament Intern del Centre trobam aspectes dels tres tipus de formació que bé podrien tractar-se d'orientacions didàctiques o pedagògiques manifestades per Lanza del Vasto. En el cas de la Formació Humana, parla de la importància de l'educació cap a la integració de la pròpia personalitat del nin, mitjançant el coneixement i l'estimulació de les intel·ligències múltiples, qüestió que hem tractat al capítol anterior. Trobam també una direcció educativa cap al sentit del respecte, la responsabilitat i la creativitat davant la comunitat humana, i a fer-se conscients que ells mateixos, els alumnes, són agents del seu propi procés d'alliberament. Quant a la Formació Humana, la I.E. cerca que l'alumne prengui consciència de la seva singularitat i de la responsabilitat que té davant la societat, que aprofundeixi en l'estudi de la realitat social, i que treballi pel respecte i la promoció dels drets fonamentals bàsics de l'home. I en relació a la Formació Cristiana, trobam com s'estableix la importància de la llibertat respectuosa i la responsabilitat conscient, de la sinceritat i permanent recerca de la veritat, la crítica equilibrada; la solidaritat i l'esperit de servei cap els altres així com la

²⁶⁴⁶ Que a l'Estat espanyol equivaldria al "Reglamento Orgánico de Centro"

²⁶⁴⁷ A partir d'ara ens referirem a la *Institució Educativa* amb les sigles I. E.

²⁶⁴⁸ Degut a l'estructura urbanística de Lima i els districtes de l'extraradi, haurem de tenir en compte que les distàncies entre els diferents punts de la capital, són molt llargues i que les vies d'accés són reduïdes. El transport més habitual per trajectes que no sigui molt curts, és el que anomenen "combi" (al que passa per Ancón l'anomenen "Anconero"), i el temps que tarda en arribar des del centre de Lima pot ser de dues hores, tenint en compte que hi ha bastant distància, el caòtic transit i el fet que el bus s'atura contínuament a recollir o deixar clients en qualsevol punt del trajecte.

sensibilitat cap a la justícia. Si recordam aquells conceptes claus que ens exposava el nostre autor i ho relacionam amb els punts de mira de la formació de l'I.E. Santa Rosa, ens adonam que es donen moltíssimes similituds: responsabilitat, respecte, singularitat, pensament crític, solidaritat, llibertat, justícia, creativitat,... Així doncs, aquesta escola serà una institució favorable per dur a terme el projecte educatiu d'educació per la no-violència que ens ocupa.

Els objectius²⁶⁴⁹ de la I.E. Santa Rosa d'Ancón són els següents:

- Els i les estudiants actuaran com a sers lliures i respectuosos amb la llibertat dels altres.
- Els i les estudiants han d'aprendre a pensar per sí mateixos i s'han d'acostumar a actuar per convicció pròpia, creant per això un clima de diàleg que afavoreixi la convivència i la lliure expressió.
- El Centre tindrà com objectiu afavorir en els i les alumnes el reconeixement i la comprensió de les persones, els pobles i els grups socials per raó de la llengua, la cultura, les costums o les tradicions.
- El Centre haurà d'assumir i transmetre que el comportament dels alumnes dins i fora de la I.E. ha de ser un mitjà per a assolir la camaraderia, l'amistat i la solidaritat.
- La família ha de participar activament en la tasca diària educativa, donant suport a les activitats que organitzi la I.E. amb el fi d'afavorir la formació integral dels nins i nines.
- Els i les estudiants s'hauran d'esforçar per aconseguir un bon exercici acadèmic, un adequat comportament, actituds de respecte cap els seus mestres i companys.

Després de consultar els objectius, ens adonam de la importància que es dóna al treball de les actituds en aquesta institució. La predisposició a això, farà que la feina durant el projecte amb els docents sigui més fluida. A més, l'equip docent de l'escola assumeix en gran mesura la seva responsabilitat i haurà de tenir en compte, a l'hora de dur a terme el projecte, alguns dels seus deures que es plantegen també al Reglament Intern, com per exemple: "orientar als estudiants respectant la seva llibertat (...); cooperar amb els pares

²⁶⁴⁹ Informació extreta de: Reglament Intern de l'I.E. n. 3721 "Santa Rosa" d'Ancón.

de família en la formació integral dels nins i nines mitjançant accions d'orientació, assessorament, formació de bons hàbits²⁶⁵⁰,... (...); avaluar en forma permanent el procés de formació integral de l'estudiant (...); atendre als estudiants i vetllar per la seva seguretat durant el temps de permanència a la I.E., incloses les hores de joc, higiene i alimentació, d'acord amb l'enfocament Ambiental i l'Educació per a la no-violència"²⁶⁵¹.

6. 1. 9. Recursos personals i materials.

El Centre compta amb un equip directiu on trobam la directora de la I.E., Gaby Castilla, que exerceix com a tal des de l'any 2011; les caps d'estudis²⁶⁵² de Primària i de Secundària, Liliane Muñoz i Claudia Cuipa; i la representat de l'entitat promotora, L. Liliana González. L'equip docent està format per 32 professors/res; 8 persones a l'àrea administrativa²⁶⁵³ on s'inclouen les dues secretàries; un auxiliar d'educació secundària; un guarda; dues persones de neteja i porteria. L'equip docent es divideix en Secundària (que faran feina quasi sempre al matí) i Primària (que faran feina quasi sempre l'horabaixa). Tots els mestres han de passar per administració per "fitxar" i així deixar constància del moment en el que arriben i d'igual manera quan se'n van. Més endavant focalitzarem l'atenció en els mestres d'Educació Primària, que és allà on assentarem el projecte.

²⁶⁵⁰ A molts de llocs del Perú es dona amb freqüència allò que s'anomenen "escola de pares", on es prioritzen temes tan preocupants com el maltractament, la higiene, l'alimentació,... i on els educadors intenten conscienciar als pares de la necessitat d'assumir una sèrie de pautes bàsiques per a l'educació dels seus fills. A més, s'utilitzen aquestes "escoles" per crear un vincle amb les famílies i, treballar de vegades la mediació de conflictes entre pares i fills.

²⁶⁵¹ Informació extreta de: Reglament Intern de l'I.E. n. 3721 "Santa Rosa" d'Ancón.

²⁶⁵² El terme utilitzat al Perú serà: *coordinador pedagógico*

²⁶⁵³ Tres d'aquest, reben el sou que prové de l'aportació dels pares.



Façana de l'I.E. "Santa Rosa" d'Ancón

Les instal·lacions de la I.E. "Santa Rosa" tenen més de 40 anys, i el material és, com a molts d'edificis de Lima, de mediocre qualitat. Té dos patis cimentats on els infants realitzen activitats d'Educació Física i de temps lliure al temps de l'esplai, a més, als patis es realitzen les activitats culturals i festives del Centre; compta també amb una aula per grup²⁶⁵⁴; té a més una biblioteca petita i poc completa, una sala amb alguns ordinadors que s'utilitza per reunions o formacions amb un número de participants considerable.

²⁶⁵⁴ Tenint en compte que al matí les ocupen els alumnes de Secundària i l'horabaixa els infants de Primària



Pati de l'escola on es realitzen activitats d'E.F. i activitats culturals (la "marinera" es un ball típic de la costa peruana)

Al habitacle on s'ubica l'administració sol haver molt de moviment. Els mestres i alumnes acudeixen allà per qualsevol cosa que necessitin i es respira un bon ambient. Molt a prop trobam un bany amb insuficients latrines per a la quantitat de alumnes que té el centre. L'horabaixa, es talla el subministrament d'aigua i al matí es preparen bidons d'aigua per a que els infants es puguin rentar les mans i fer córrer l'aigua a les latrines. Al costat d'administració trobam una sala petita on es pot encalentir en menjar o el te i un altre bany que utilitzen els mestres amb la mateixa problemàtica relativa a l'aigua. Dos banys més, un per nins i l'altre per nines, es poden trobar al costat d'un dels patis de l'escola.

El centre també disposa d'un petit bar amb menjador on es poden quedar a dinar els nins i els mestres gaudint de menjar casolà. Normalment, els alumnes de Primària han dinat ja a casa seva quan arriben a l'escola. El Centre té dues entrades, una a cada façana de l'escola (les altres dues cares donen a solars descampats o habitatges), però aquella que més fan servir els alumnes és la que veiem a la fotografia. Quant a la neteja, la I.E. sol estar bastant neta,

ja que d'això s'encarrega el personal contractat, però no oblidem que Ancón (i pràcticament quasi tota Lima) es troba en moltes de les seves zones urbanes, poc asfaltada o cimentada, qüestió que fa, degut a la gran quantitat de pols i terra seca que hi ha a la costa, que es dificulti la tasca de mantenir net qualsevol habitatge.

Les aules en general tenen bastant de llum i tenen l'espai just per a ubicar les taules i cadires. Es reparteixen en dos pisos i al matí les ocupen els alumnes de Secundària i l'horabaixa els alumnes de Primària, qüestió que fa que els més petits es trobin amb uns pupitres massa alts per la seva estatura.



Aula de segon de Primària.

L'Estat proporciona una partida econòmica²⁶⁵⁵ per a la conservació o millora de la infraestructura i l'immoble, però de vegades no és suficient per poder restablir aquells elements deteriorats, ja que a la I.E. Santa Rosa li corresponen més o menys uns 8000 *nuevos soles*²⁶⁵⁶ per any. Aquest doblers

²⁶⁵⁵ Que depèn del número d'aules i el número d'alumnes que tengui el Centre

²⁶⁵⁶ Que equival aproximadament a uns 2000 euros.

es gestiona a través de l'equip directiu, i d'un comitè format per pares d'alumnes elegits entre les famílies que formen part de la Comunitat Educativa. D'altra banda el personal no docent i la psicòloga es pot pagar gràcies a l'aportació dels pares representats a través de la APAFA (Associació de Pares) que es fa a principi de curs i que és de 265 *nuevos soles*²⁶⁵⁷ per part dels nous alumnes i 135 *nuevos soles*²⁶⁵⁸ per part dels antics alumnes.

La I.E. disposa d'un servei de psicologia on sobre tot es treballen temes vinculats al benestar emocional dels alumnes i es donen orientacions als pares. D'altra banda també es detecten necessitats educatives dels alumnes amb l'ajuda dels mestres tutors. Una altra característica de la I.E. és el seu acompanyament de Pastoral que permet un major apropament a nins i joves a través de diverses activitats i promovent el desenvolupament personal, les relacions humanes i l'apropament a la fe.

Els alumnes compren el propi escolar material, encara que l'escola està proveïda d'alguns útils escolars que es requereixin en moments determinats i si als alumnes i/o mestres els hi fan falta. Les famílies també es fan càrrec de l'uniforme i de la roba d'esport²⁶⁵⁹. L'escola compta també, amb computadores molts bàsiques (unes 30 per grau) destinades a l'ús gairebé individual per part dels nins i proporcionades per l'Estat, a través d'un programa que rep el nom de *aulas de innovación*. A més a més, la I.E. obté els beneficis d'un altre programa social que es desenvolupa a totes les escoles subvencionades amb fons públic, es tracta del *programa Qali Warma*²⁶⁶⁰. El fet que els infants estiguin ben alimentats, ajudarà al desenvolupament del seu procés d'aprenentatge; a més, s'inclouen així hàbits d'higiene i de bona alimentació.

Així doncs, es resol que les infraestructures, espais, materials didàctics que necessitem i recursos tecnològics, són totalment suficients per la implementació del projecte que es vol dur a terme. S'utilitzaran principalment dos espais: l'espai a la biblioteca, on no es té cap activitat prevista durant les

²⁶⁵⁷ Que equival aproximadament a 70 euros.

²⁶⁵⁸ Que equival aproximadament a 35 euros.

²⁶⁵⁹ Els xandalls al Perú, reben el nom de *buzos*.

²⁶⁶⁰ "Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma" consisteix en proporcionar el berenar als nins compost de cereals propis del país, com la quinoa, i planteja la següent finalitat: "Aprendre a menjar; menjar per a aprendre". Extret de la pàgina Web oficial del Ministeri d'Educació del Perú (MINEDU): <http://www.minedu.gob.pe/noticias/index.php?id=25250>

nostres sessions, i la sala multimèdia, on disposarem de projector, i que tampoc estarà ocupada en l'horari que hem proposat nosaltres. Aquests espais són molt adequats ja que són amples, fet que ens dóna la possibilitat de moviment en les activitats més dinàmiques i cooperatives. La biblioteca, té llum natural suficient per a poder treballar sense haver de utilitzar llum artificial i la sala multimèdia té cortines per tal que les projeccions puguin visualitzar-se de manera correcta.

6. 1. 10. Gestió del temps.

Tal i com s'ha deixat veure abans, la I.E. Santa Rosa, funciona en dos torns: matí i horabaixa, amb l'objectiu de poder atendre a la població d'ambdós nivells educatius, ja que el torn de matí correspon al de Secundària i el d'horabaixa al de Primària. Aquesta decisió es va prendre a partir de l'estudi de les necessitats de la majoria dels alumnes, ja que al vespre, algunes zones d'Ancón són una mica insegures sobre tot per causa de la venda de drogues. Així doncs, amb la intenció de garantir una major seguretat, les trinitàries i els mestres s'adonaren que si els més grans sortien al migdia de l'escola, es rompia la seva vulnerabilitat de caure en les drogues en les zones del camí a casa seva durant el vespre. I amb els petits, la seguretat ja estava garantida ja que sempre els hi recullen els pares o familiars a la sortida.

El curs escolar comença al mes de març²⁶⁶¹ i acaba al mes de desembre, abans de les vacances de Nadal. L'horari dels infants a l'I.E. Santa Rosa és el següent: A Secundària els alumnes entren a les 8'00 i surten a les 13'00; i a Primària l'horari dels alumnes comença a les 13'00 i surten a les 18'10, amb mitja hora d'esplai a les 15'30 on se'ls hi ofereix el berenar, allà anomenat *lonche*, del programa *Qali Warma*. Les hores lectives corresponents als professors de secundària, són de 24 hores a la setmana i s'organitza de tal manera que un dia, entre dilluns i divendres sigui lliure. Així mateix, les hores que corresponen als mestres de Primària, són 30 (sense cap dia lliure). En els

²⁶⁶¹ Els mestres comencen el primer dia hàbil de març i els alumnes a mitjans mes.

casos on un mestre falta a classe per algun motiu determinat (malaltia, aniversari,...) aquest mestre no es substitueix ni es pot cobrir per cap company (ja que tots fan classe), així doncs els alumnes tornen a casa seva i no acudeixen a l'escola aquell dia. La suplència de la llicència es fa només a partir d'un mes de falta.

Al matí, els mestres d'Educació Primària també aprofiten per dur a terme les reunions de coordinació, sobretot entre els mateixos graus i també conjuntament, per etapes amb la cap d'estudis (o coordinadora de Primària). Durant les hores que els alumnes realitzen Educació Física, els mestres preparen material per a utilitzar a l'aula amb els seus alumnes.

Així doncs s'ha organitzat el cronograma formatiu en base a l'horari dels mestres; per aquest motiu, les sessions de formació i preparació conjunta de material, així com la construcció del projecte en sí mateix, tendran lloc al matí. Haurem de tenir en compte, que per motius d'impossibilitat de presencialitat dels formadors al Centre Escolar al començament del curs, la formació tindrà lloc al segon trimestre, tot i que l'equip docent tengui ja el programa educatiu que es durà a terme, des de principis de curs. D'aquesta manera, els mestres començaran la programar segons els objectius marcats a partir de l'educació per a la noviolència, a mitjans del segon trimestre.

El fet de proposar les sessions formatives durant el matí, no ha suposat cap entrebanc per als mestres, ja que tenien aquesta franja horària disponible. Les observacions d'aula, tendran lloc a l'horabaixa, mentre els mestres posen en marxa les estratègies educatives amb els seus alumnes.

Potser hagués estat més encertat poder començar el període de formació al mes de març o abril, però les condicions dels formadors, impossibiliten el fet de la seva presència a la I.E. durant aquests mesos, degut a les seves obligacions laborals.

6. 1. 11. Destinataris.

L'Escola Santa Rosa compta amb dos nivells: Primària i Secundària, amb 790 alumnes en total repartits en dues línies. Actualment estan matriculats²⁶⁶² a la institució 431 alumnes a Primària i 367 a Secundària.

Els destinataris als que va dirigit aquest Programa d'Educació per a la noviolència són, per una banda, l'equip docent de l'escola Santa Rosa²⁶⁶³ del districte d'Ancón a Lima, Perú; i d'altra banda, els alumnes d'aquest mateix Centre educatiu. Tot això, amb la intenció de poder aplicar el programa amb les modificacions que calgui, a altres bandes del món, inclosa és clar, la nostra comunitat autònoma, les Illes Balears. Per una altra part, es tendrà en compte també la repercussió d'aquest programa en la globalitat de la comunitat educativa, incloent també, d'aquest mode, el personal no docent i les famílies.

Com hem pogut veure al marc institucional, als docents als que ens dirigim, no els hi ve de nou la terminologia que ve implícita dins el programa que em presentat, i, tenint en compte els recursos dels que disposen, la seva actitud s'haurà de mantenir sobre els deures reflectits en aquest marc.

Quant als alumnes, el projecte es destina als nins i nines del primer cicle d'Educació Primària. Tenint en compte que es tracta de un Centre de dues línies, estaríem parlant de quatre grups-classe on trobam ràtios bastant elevades²⁶⁶⁴: 35 alumnes a 1r A; 35 alumnes a 1r B; 37 alumnes a 2n A; i 37 alumnes a 2n B. Un total de 144 alumnes. La raó per la qual s'ha pensat començar per aquest cicle és, per una banda, el fet que suposaria que el procés al llarg dels anys d'aquest projecte, fos més senzill, ja que en els cursos posteriors es podria continuar grau per grau, tenint així una continuïtat del mateix projecte; d'altra banda, al primer cicle, el desenvolupament de la seva personalitat pot ser fonamental en el seu futur. Tot i que a infantil ja han començat a forjar-la, a aquesta escola, és la primera oportunitat que tenen els mestres de començar a guiar als seus alumnes cap a unes actituds noviolentes, i és clar, no voldríem desaprofitar-les.

²⁶⁶² Es vol fer notar que, al igual que la majoria de Centre Educatius de Lima, l'absentisme escolar es dona de manera significativa. Així doncs, no ens ha de sorprendre que el global de resultats de les enquestes proporcionats a continuació, no es corresponguin amb el número total d'alumnes matriculats.

²⁶⁶³ Institución Educativa nº 3721 "Santa Rosa" - Ancón.

²⁶⁶⁴ Tot i que s'ha de tenir present que l'absentisme es fa notar diàriament en els alumnes de l'escola, com podem observar en els resultats de les enquestes.

Al apartat de "alumnat", i per a que el lector es faci una idea del perfil dels infants que assisteixen al Centre educatiu, exposarem el buidatge de diferents enquestes i observacions en relació als alumnes de primer, segon i tercer cicle.

a) Alumnat:

L'alumnat d'aquesta I.E. és part de la població anconera, només alguns provenen d'alguna barriada limítrof al districte. Es tracta d'infants que provenen majoritàriament de famílies amb un nivell socio-econòmic baix encara que, algun dels progenitors tinguin alguna feina. Haurem de tenir en compte que primerament, el projecte es posarà en marxa en el primer cicle de Primària. A continuació es mostra la graella amb les dades recollides a l'inici del curs (març, 2013) a un total de 408 alumnes²⁶⁶⁵ des de 1r de Primària fins a 6è, on podrem veure alguns aspectes significatius que més endavant analitzarem.

Després d'extreure els resultats, es varen tenir en compte aquells aspectes que també s'haurien de prioritzar dins el continguts del programa, com és per exemple, l'agressivitat o violència per part d'algun mestre, la importància de la defensa dels drets humans, la necessitat de fer de la convivència un factor representatiu de la noviolència,... i alguns altres que s'explicaran més endavant a l'anàlisi de les gràfiques.

LEYENDA ACLARATORIA (de la tabla de resultados y de las gráficas representativas de estos)

N.A.: Ninguna de las Anteriores

T.A.: Todas las anteriores

²⁶⁶⁵ Els resultat de les enquestes es transmeten en la llengua castellana, tal i com va dur-se a terme la recollida. La llegenda també està en castellà ja que es representen sigles que s'interpreten en aquesta llengua.

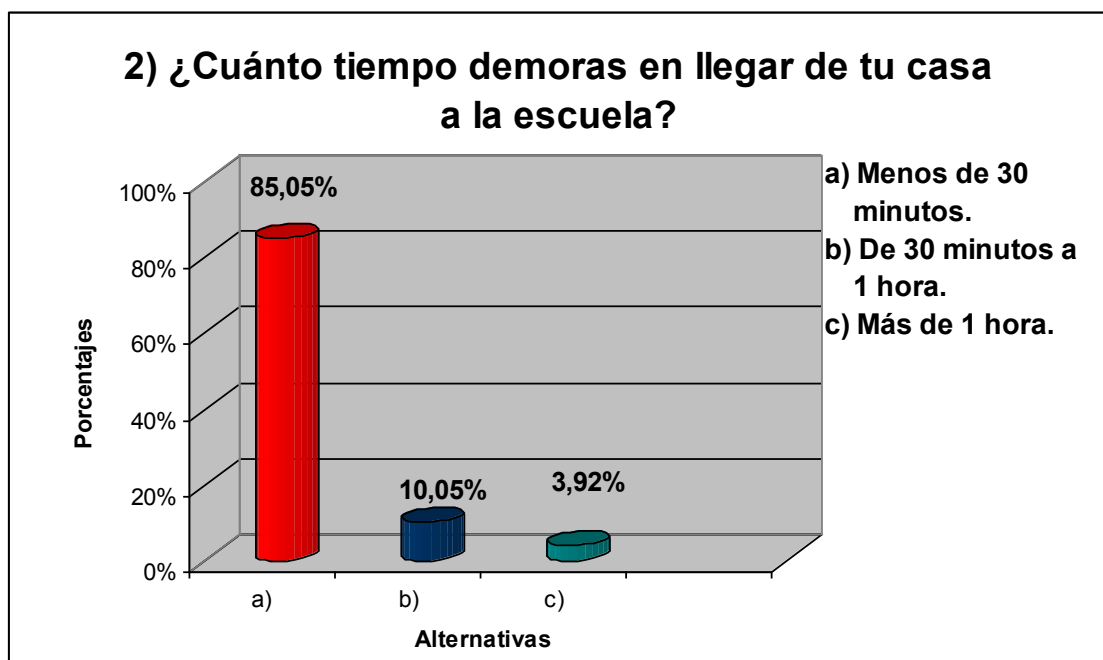
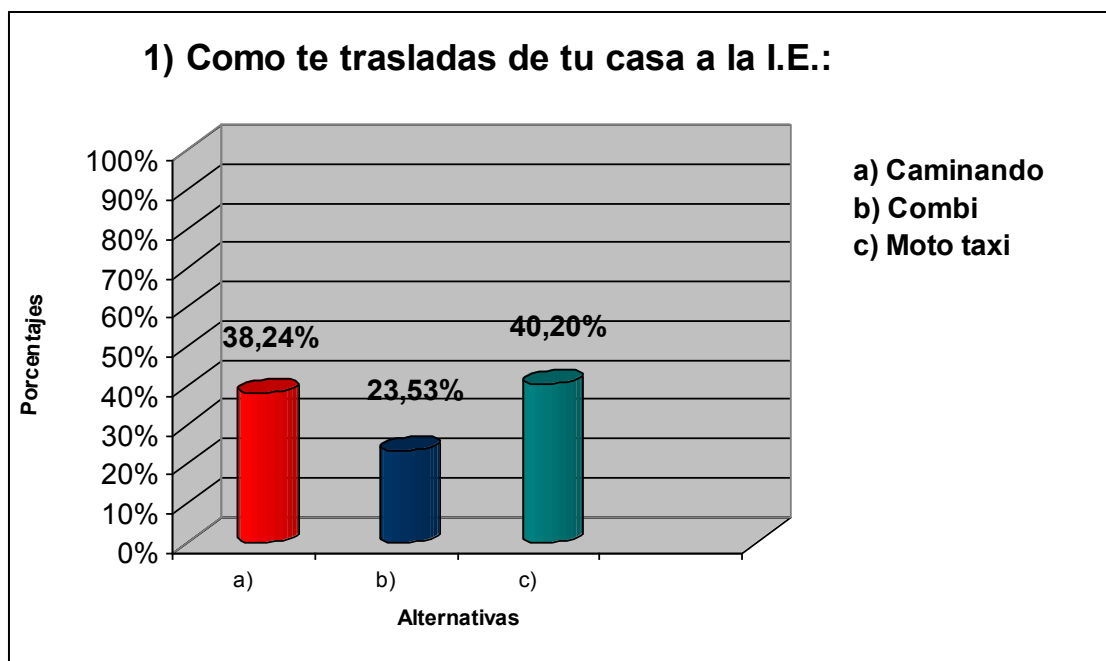
INDICADORES	1°		2°		3°		4°		5°		6°		T	%
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B		
1.-¿Cómo te trasladas de tu casa a la I.E.														
a) caminando	15	15	16	13	13	11	15	9	12	11	12	14	156	38,24
b) Combi	6	3	7	11	18	9	3	8	6	6	10	9	96	23,53
c) Moto taxi	11	16	10	12	14	12	15	16	10	18	17	13	164	40,20
2.- ¿Cuánto tiempo te demoras en llegar de tu casa a la escuela?														
a) Menos de 30 minutos.	32	32	33	28	25	25	24	28	21	29	36	34	347	85,05
b) De 30 minutos a 1 hora.	-	2	-	7	3	2	9	5	7	4	2	-	41	10,05
c) Más de 1 hora.	-	-	-	1	7	3	-	-	-	2	1	2	16	3,92
3.- ¿Trabajas?														
a) si	1	-	-	7	5	9	5	4	7	7	10	-	55	13,48
b) no	31	32	33	29	30	23	28	29	21	28	29	36	349	85,54
¿Qué tipo de trabajo realizas?														
a) Trabajas en la calle.	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	2	0,49
b) Trabajas en un negocio.	-	-	-	-	1	-	2	-	1	-	-	-	4	0,98
c) Trabajas en un hogar particular.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	0,25
d) Ayudas en las actividades de la casa.	-	-	-	7	1	2	3	2	3	3	-	-	21	5,15
e) Otro.....especificar.	-	-	-	-	3	3	-	2	3	3	-	-	14	3,43
4.- Tus profesores:														
a) Responden tus preguntas.	32	10	26	8	-	5	3	14	-	4	1	5	108	26,47
b) Explican claramente las clases.	-	20	5	19	34	26	20	15	8	25	33	29	229	56,13
c) Piden que preguntes en la clase.	-	4	2	9	1	2	-	4	25	6	3	2	58	14,22
5.- La actitud de mi profesor es:														
a) Me pega cuando me porto mal.	-	1	-	-	10	-	3	-	-	-	-	-	14	3,43

b) Falta seguido a clase.	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2	0,49
c) Llega tarde seguido a dar clase.					1	-	4	-	-	5	-	1	12	2,94
d) N.A.	31	33	33	36	23	33	25	32	28	30	37	35	376	92,16
6.- ¿Cuántas personas en total viven en tu casa, contándote a ti?														
a) De 3 a 5 personas.	8	23	13	26	21	20	20	19	19	25	24	24	242	59,31
b) De 6 a 10 personas.	15	8	18	8	6	2	9	11	7	3	8	10	105	25,74
c) De 10 a más.	5	3	2	12	6	5	4	3	2	7	4	2	55	13,48
d) N.A.	4	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	6	1,47
7.- ¿Cuántos de los hermanos y hermanas que viven en tu casa son mayores que tú?														
a) Soy hijo(a) único(a).	8	4	10	7	20	8	11	4	9	7	7	13	108	26,47
b) De 1 a 3 hermanos	17	27	22	27	10	15	17	20	18	17	22	22	234	57,35
c) De 4 a más hermanos	4	3	1	2	5	4	5	3	1	3	4	1	36	8,82
d) N.A.	3	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	5	12,23
8.- ¿cuántas habitaciones tiene tu casa?														
a) 3	19	17	8	24	10	23	19	3	14	7	24	17	185	45,34
b) 5	5	8	10	7	14	4	10	9	6	14	6	11	104	25,49
c) De 6 a más.	4	9	14	5	10	4	4	18	3	14	9	8	102	25
d) N.A.	4	-	1	-	1	-	-	3	5	-	-	-	14	3,43
9.- ¿Compartes tu dormitorio?														
a) Si	27	27	20	28	21	16	24	31	21	21	24	21	281	68,87
b) No	5	7	13	8	14	16	9	2	7	14	15	15	125	30,64
10.- ¿Con quién o quiénes compartes tu dormitorio?														
a) Con mi mamá.	9	6	5	10	1	8	8	6	3	4	5	12	77	18,87
b) Con mi papá.	1	4	3	2	2	-	6	18	1	1	-	-	38	9,31

c) Con mi hermana(o).	4	17	6	24	13	12	14	-	13	13	9	17	142	34,80
d) Otros:	18	-	6	-	19	5	5	7	9	3	13	7	92	22,55
11.- Observas en tu aula:														
a) Peleas constantes entre compañeros.	-	4	33	-	2	4	2	24	-	1	2	3	75	13,38
b) Se pierden las cosas con frecuencia.	1	8	-	-	11	6	5	7	4	2	4	4	52	12,75
c) Compañeros que participan en pandillas.						1	26			1			28	6,86
d) Ninguna de las Anteriores.	31												31	7,60
e) Todas las Anteriores	1	22	-	36	22	21	-	2	24	31	31	29	219	53,68
12.- Alguna vez han tocado o acariciado tu cuerpo sin tu permiso?														
a) Si	1	1	-	4	2	5	-	1	1	2	3	3	23	5,64
b) No	31	33	33	32	33	26	33	32	27	33	34	33	380	93,14
13.- ¿A qué personal de tu colegio elegirías si tuvieras que contarle un problema personal?														
a) Tutor	28	17	32	16	26	16	13	19	18	5	25	22	237	58,09
b) Directora	-	5	1	16	5	8	7	4	2	8	-	-	56	13,73
c) Psicóloga	-	5	-	5	2	6	9	5	8	14	8	11	73	17,89
d) Otros.....	4	7	-	9	2	2	6	5	-	8	5	3	51	12,50
TOTAL	32	34	33	36	35	33	33	33	28	36	39	36	408	100%

A continuació observarem els gràfics que ens mostren els resultats obtinguts i que poden donar lloc a algunes conclusions respecte de l'àmbit en els que ens mourem una vegada es posi en marxa el projecte.

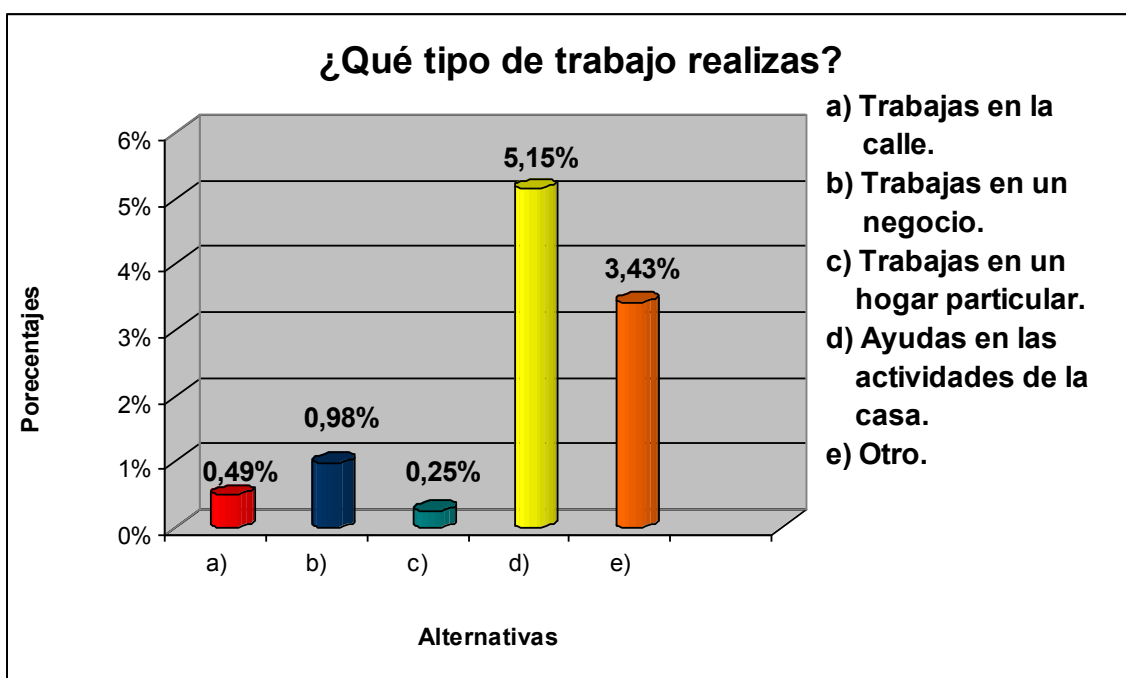
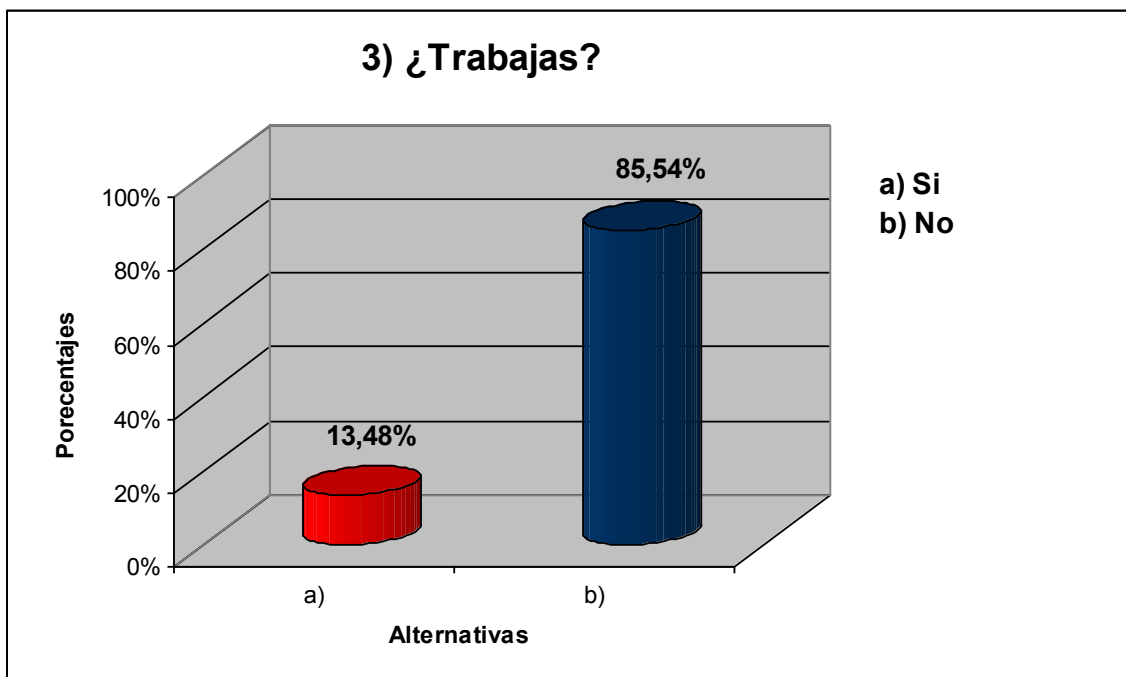
PROXIMITAT FÍSICA A L'ESCOLA



Com hem vist quan parlàvem del marc institucional, la I.E. Santa Rosa prioritza la matrícula d'aquells alumnes amb pocs recursos i que visquin en la mateixa zona de l'escola per tal de no haver de perdre temps en el trasllat, a

més d'evitar la perillositat que això suposa. Els gràfics ens indiquen que efectivament, la gran part dels alumnes, un 85%, viuen a prop de l'escola. També ho veiem en el tant per cent dels nins que arriben caminant. S'ha de dir així mateix, que la *moto taxi*, s'utilitza només en trajectes curts, qüestió que ens torna a mostrar la proximitat física dels alumnes al centre escolar.

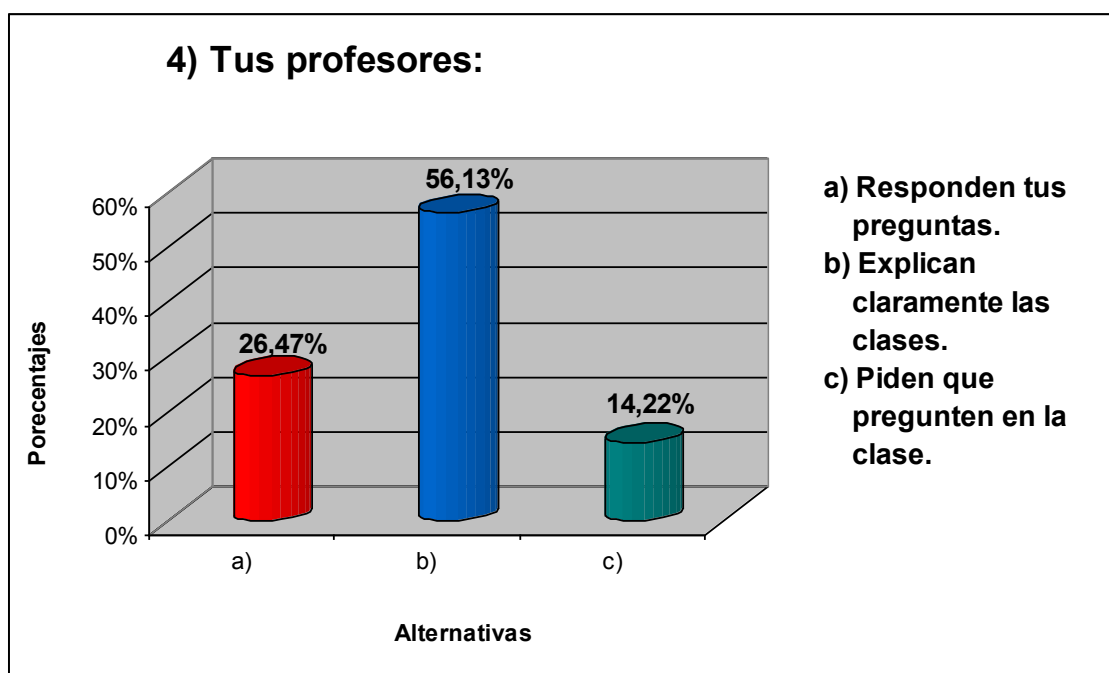
PARTICIPACIÓ LABORAL INFANTIL

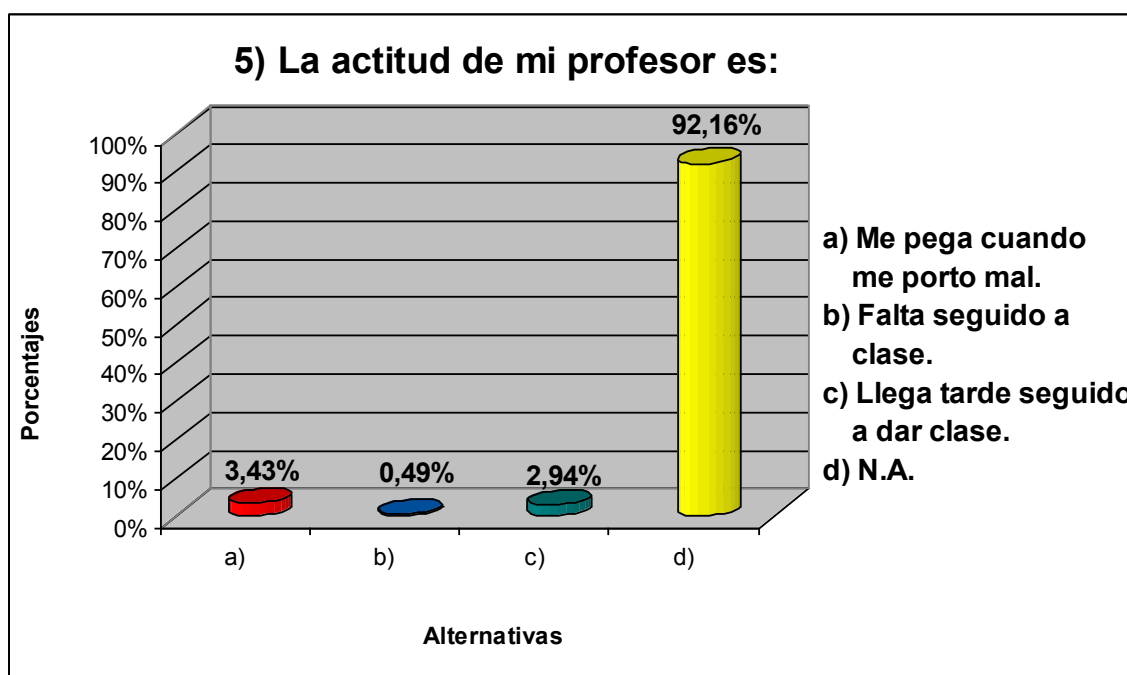


Sabem que al Perú, es dona una xifra considerable d'infants que tenen alguna ocupació laboral. Des de l'escola s'intenta conscienciar als pares dels perjudicis que pot tenir això. Si ens fixam en les gràfiques, tenim que del 13'48% d'infants que afirmen que treballen, molts d'ells ho fan a tasques de la pròpia llar, qüestió que no ha de ser tan preocupant com aquells que ho fan al carrer o a un negoci. També s'ha de dir, que la gran majoria de nins que ocupen una feina, no assisteixen mai o quasi mai a l'escola.

D'altra banda, a les següents gràfiques, podem analitzar com veuen els alumnes la tasca dels seus mestres. Encara que hagi una majoria de nins que afirmen que el seu "mestre explica clarament", un 51% no és suficient per satisfer l'equip docent, i menys encara l'escàs 26% que manifesta que el "mestre respon a les seves preguntes". Llavors, està clar que el claustre s'haurà de plantejar millores al respecte. A més, trobam que el 14,2% és una xifra molt baixa, per referir-se a la interacció mestre-alumne, ja que "les preguntes dels alumnes" dirigides als mestres, són indicis de la metodologia activa que utilitzi el mestre, i que com ha quedat clar, defensarem a la nostra tesi.

TASCA DEL MESTRE



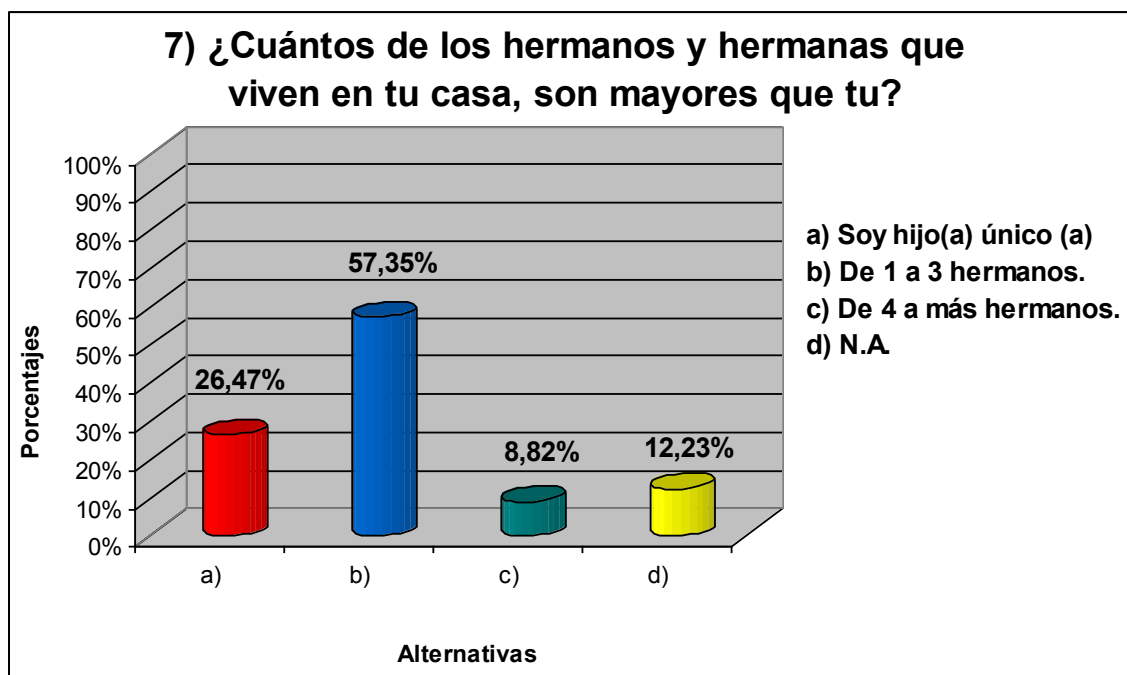
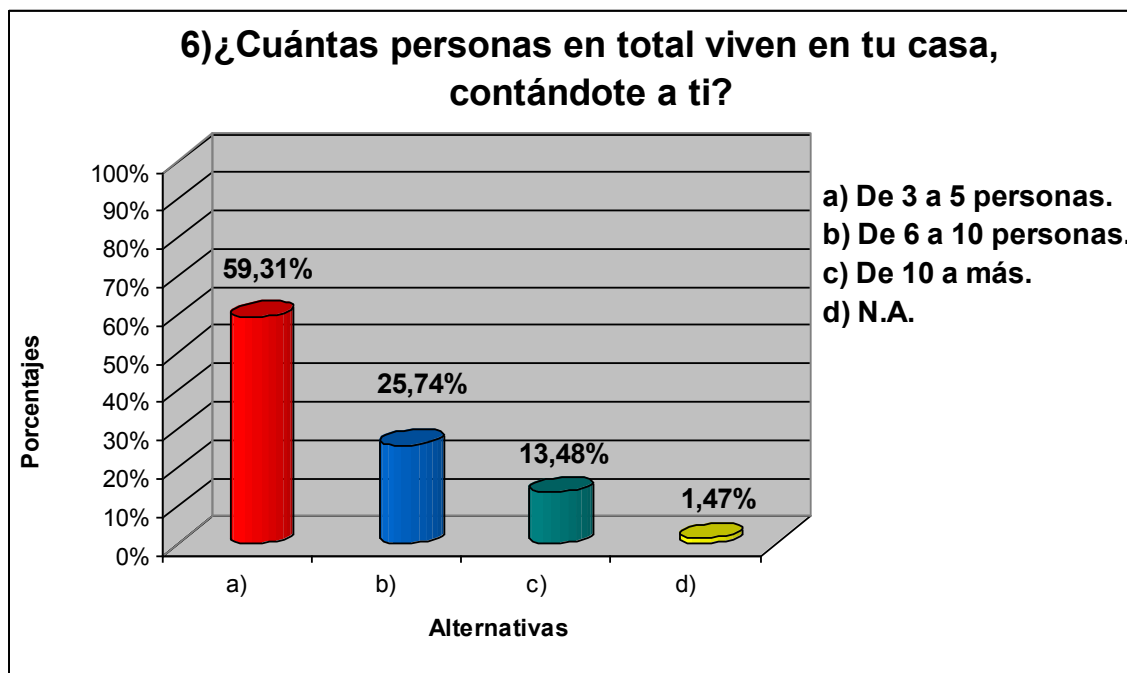


La gràfica referida a l'actitud del mestre és preocupant donat que més d'un 3% dels alumnes, adverteix d'alguna agressió per part del mestre. Si bé és cert que això es dona només en professors concrets, serà motiu de recerca de solucions urgents al respecte²⁶⁶⁶. Encara que el 92,16% dels alumnes no apuntin cap conducta ni actitud violenta en relació als seus mestres, per dur a terme el programa, serà necessari que hi hagi molta consciència sobre el perfil del mestre com a model i com a figura fonamental per al desenvolupament de la seguretat, autoestima, autoconcepte, i en general, per al desenvolupament íntegre de l'infant. Per aquest motiu, serà fonamental que en la implementació del programa, es treballin també aquests tipus de violència i es conscienciï al professorat de la responsabilitat en relació a les seves actituds o conductes.

La puntualitat és un altre aspecte que al Perú es planteja sovint com a defecte de molts dels ciutadans; en aquest cas podem observar que no es tracta de "molts" sinó d'uns quants. Tot i així, també serà un dels plantejaments que haurà de fer-se l'equip directiu en relació als docents.

²⁶⁶⁶ De manera paral·lela a la implementació del programa, va ser un tema treballat conjuntament amb l'equip directiu i l'equip docent.

CONVIVÈNCIA A LA LLAR

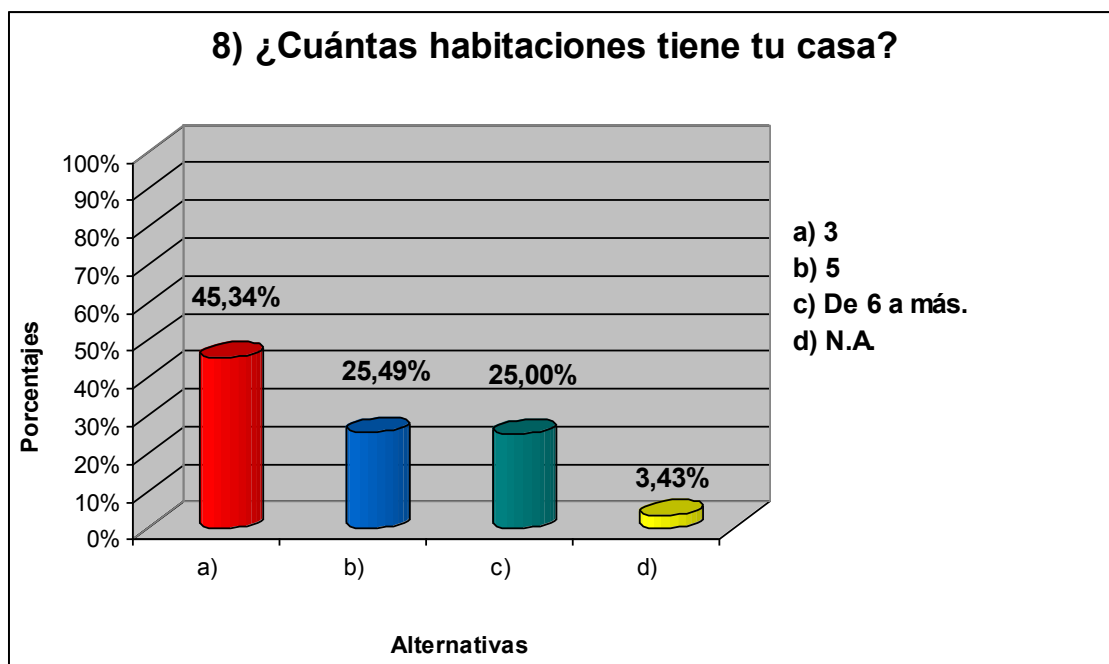


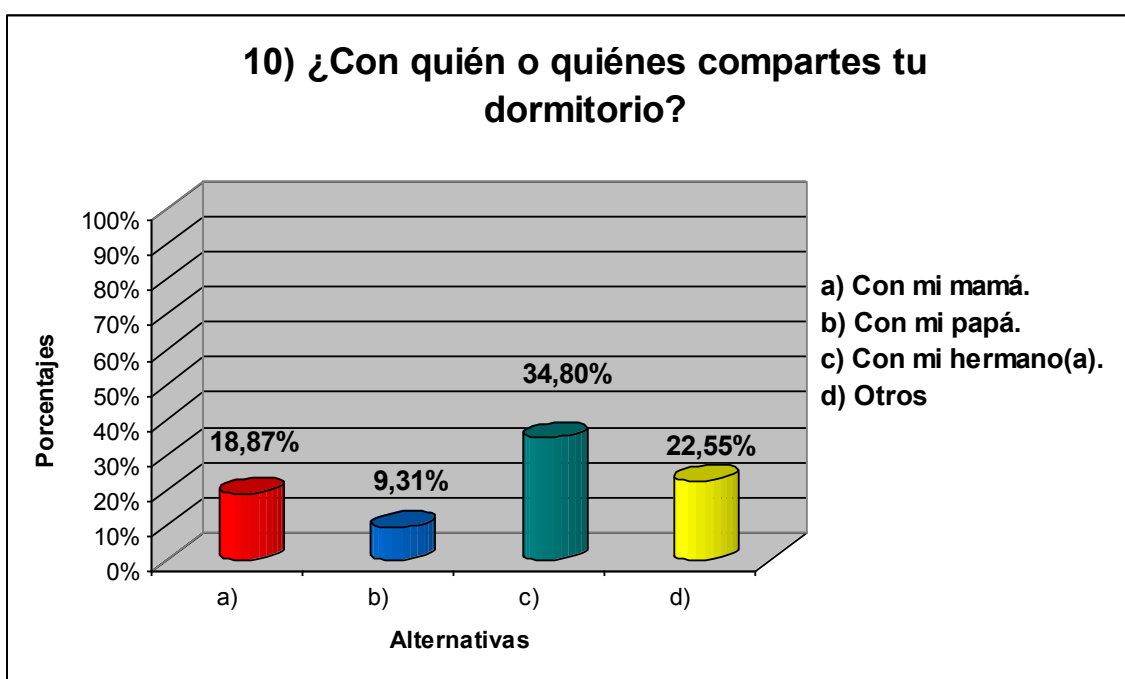
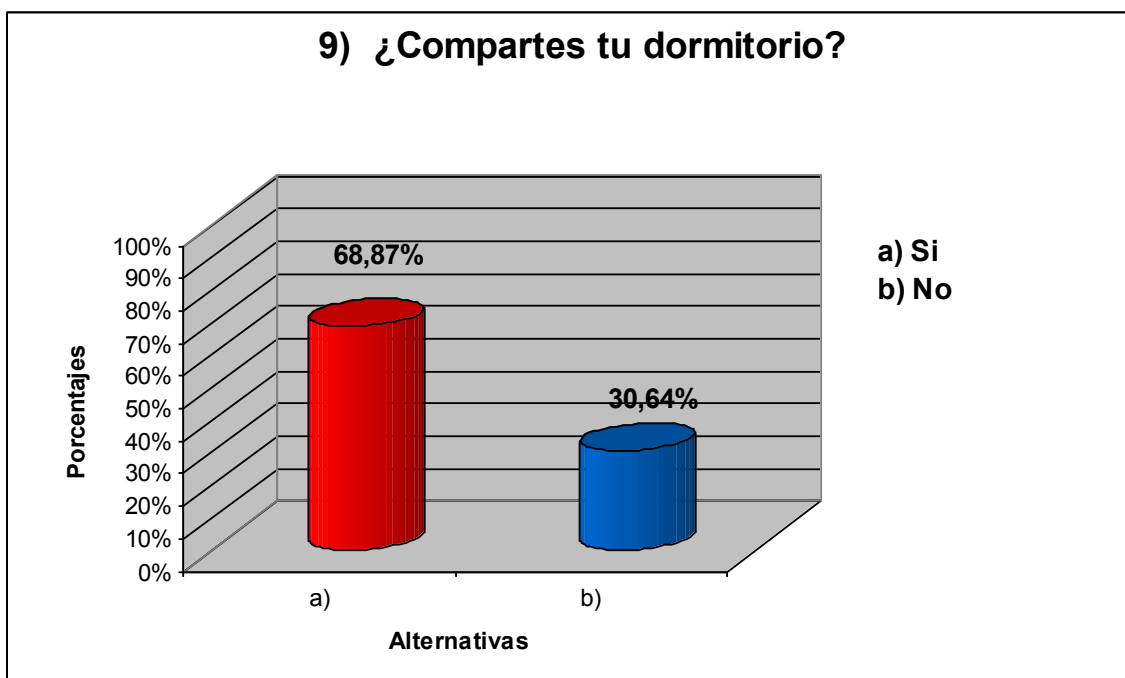
A la primera gràfica observam que més de la meitat dels alumnes comparteixen casa seva amb altres membres de la família, però també podem veure que al voltant d'un 40% conviu amb un número elevat de persones. Això,

tenint en compte les dimensions generals de les cases, significa compartir molts d'espais petits i pot tenir com a conseqüència la manca d'un espai per l'estudi, per la concentració, o per el desenvolupament propi; ara bé, també té la vessant positiva, que serien tots els beneficis que suposen l'acompanyament de la família per a un infant sobretot en relació al desenvolupament emocional. Així mateix, veiem que més de la meitat de l'alumnat té entre un i tres germans, podríem dir llavors, que són les situacions familiars més comunes a Lima. Sense oblidar-nos que uns 12 nins de cada 100, tenen de quatre a més germans, tot i que més d'un 26% és fill únic.

Als gràfics següents, es tindrà en compte que quan es parla de "habitació", no es refereix tan sols a dormitori, sinó a qualsevol habitacle de la casa.

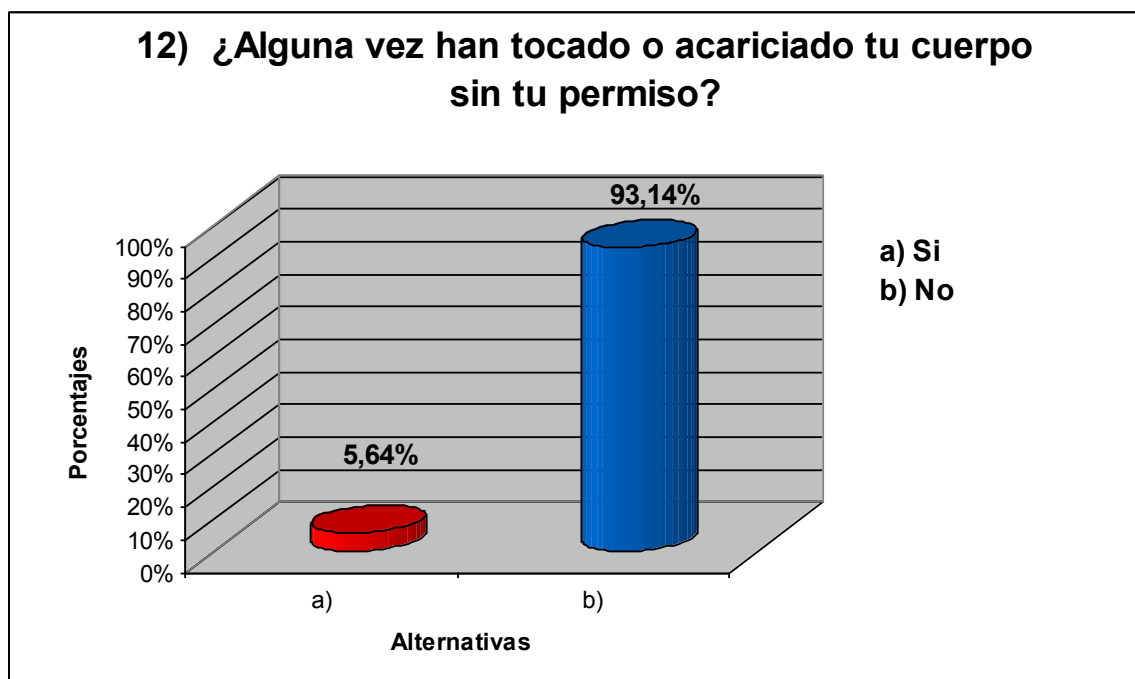
LA LLAR DELS ALUMNES

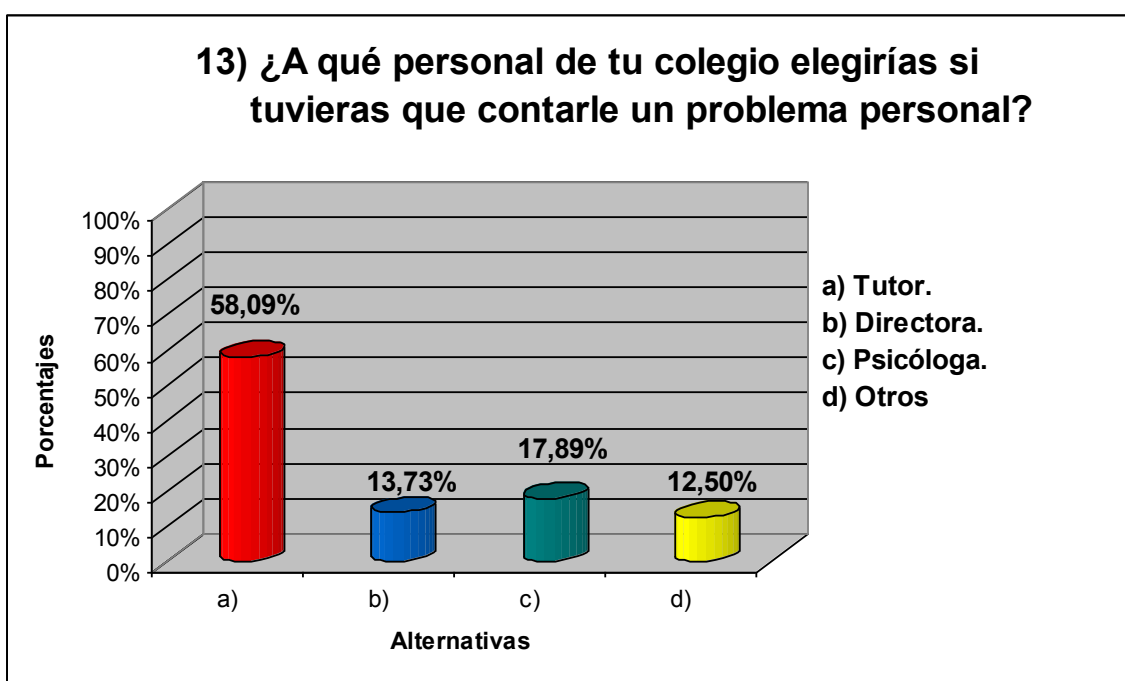
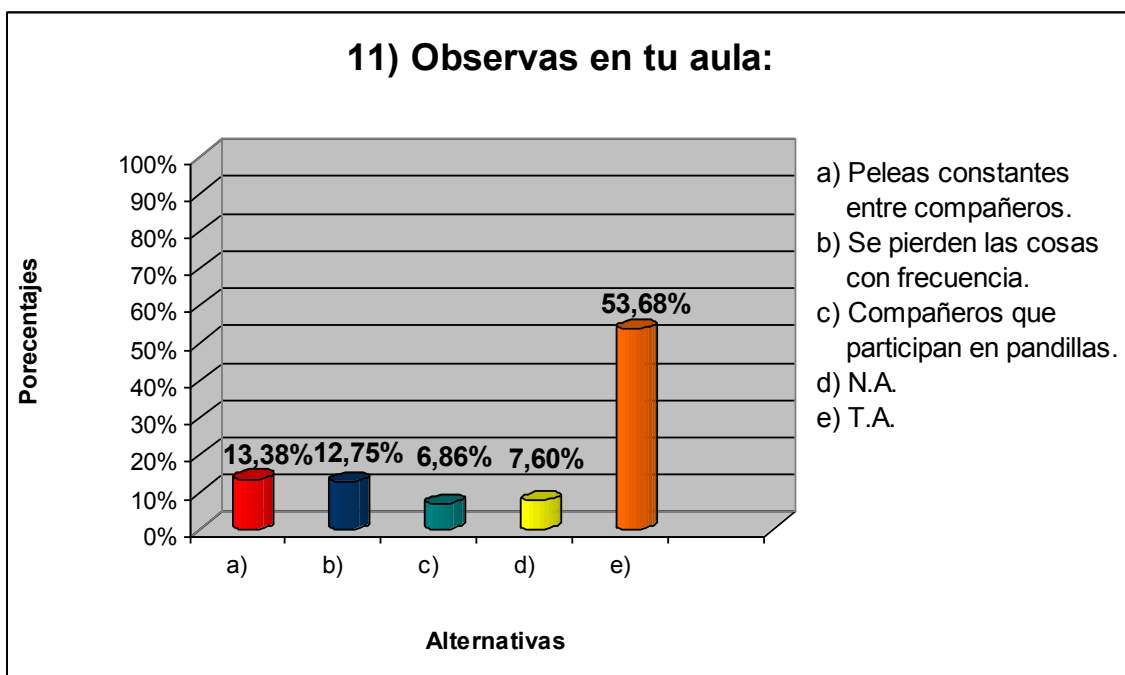




Si observam la gràfica número 9, ens adonam que quasi un 70% dels alumnes comparteixen dormitori i que a prop d'un 30% ho fan amb els pares, o amb la mare o el pare. Es tracta d'una xifra bastant elevada si ens referim a nins de més de 6 anys, tenint en compte, a més, que els més grans dels alumnes enquestats tenen 12 anys com a mínim. També és relativament comú

trobar infants que comparteixen dormitori amb altres familiars que no són pares o germans. D'aquesta manera, els estadistes peruans relacionen aquesta situació amb el fet que hi hagi més abusos sexuals per part d'adults cap a infants. Tot i que pugui semblar que un 5,64% d'alumnes és poc, es torna una dada preocupant quan es tracta d'indagar en els possibles abusos sexuals. Encara així, sí és cert que la pregunta és interpretable i que hi ha nins que no responen un "sí" referint-se a una carícia sexualment intencionada. Cal veure llavors, l'edat dels alumnes: on ha hagut més respostes afirmatives ha estat a 3r grau i a 6è, qüestió que ens fa pensar, sobre tot en el cas de 6è, que la resposta potser sí es refereix a una intenció sexual. S'ha de dir també, que donades altres dades similars o majors a altres escoles o centres d'infants, al país s'està començant a potenciar un moviment de prevenció al respecte, i la població està essent cada vegada més conscient de les implicacions negatives que té això en el desenvolupament psicològic d'un nin.





La gràfica que correspon a l'ítem 11, ens donarà una idea aproximada de la situació de violència que es dona a l'aula. En primer lloc ens crida l'atenció el 53% que inclou les tres respostes anteriors que impliquen violència. Les agressions físiques i els petits robatoris pareix que són les mostres més comuns. Però també és cert que hi ha diferències significatives entre les

respostes d'un grup i altre. Per exemple, els 24 alumnes de 4t B que apunten a les baralles constants, front als 2 alumnes de 4t A. Potser és degut a la manera de presentar l'enquesta, ja que potser que s'interpreti qualsevol renyina com a baralla, o potser que hagi de ser una trifulga significativa perquè es consideri com a tal. També és cert que hi ha dinàmiques de grup on la tendència és més agressiva que a altres. D'altra banda, tenim que la major part dels alumnes, contarien els seus problemes al tutor o la tutora abans de fer-ho a un company, la directora o la psicòloga, senyal que hi sol haver més confiança amb aquest que amb els altres adults. D'altra banda, també es donen diferències importants si observam les respostes dels diferents graus, per exemple, els 32 alumnes de 2n A que explicarien els seus problemes al tutor, en front dels 16 de 2n B o als només 5 de 5è B.

A més d'aquestes dades, es varen recollir d'altres referides al mode de viure de les famílies²⁶⁶⁷, on es va demanar als alumnes de tots els cursos d'Educació Primària que responguessin a les següents preguntes deixant un espai més ample del que es mostra i amb una tipologia també major, perquè els infants dels cursos inicials no tenguessin dificultats a l'hora de donar la resposta. A aquells que es trobaven encara madurant el seu nivell lecto-escriptor, se'ls va oferir ajuda per part dels mestres.

¿Con quién vives?
¿En qué trabaja tu papá?
¿En qué trabaja tu mamá?
¿Vive tu papá en el Perú? Si no vive en el Perú ¿En qué país vive?
¿Vive tu mamá en el Perú? Si no vive en el Perú ¿En qué país vive?

Els resultats es mostren a les fulles següents i són representatius del mode de viure i de l'estructura familiar on es troben ubicats aquests alumnes:

²⁶⁶⁷ Aquestes es varen recollir a final de curs, al mes de desembre, el que explicaria la diferència d'alumnat que respon en relació a l'anterior enquesta que es va realitzar a principi de curs. Es tracta d'una evidència més de l'abandonament escolar a mesura que el curs va transcórrer.

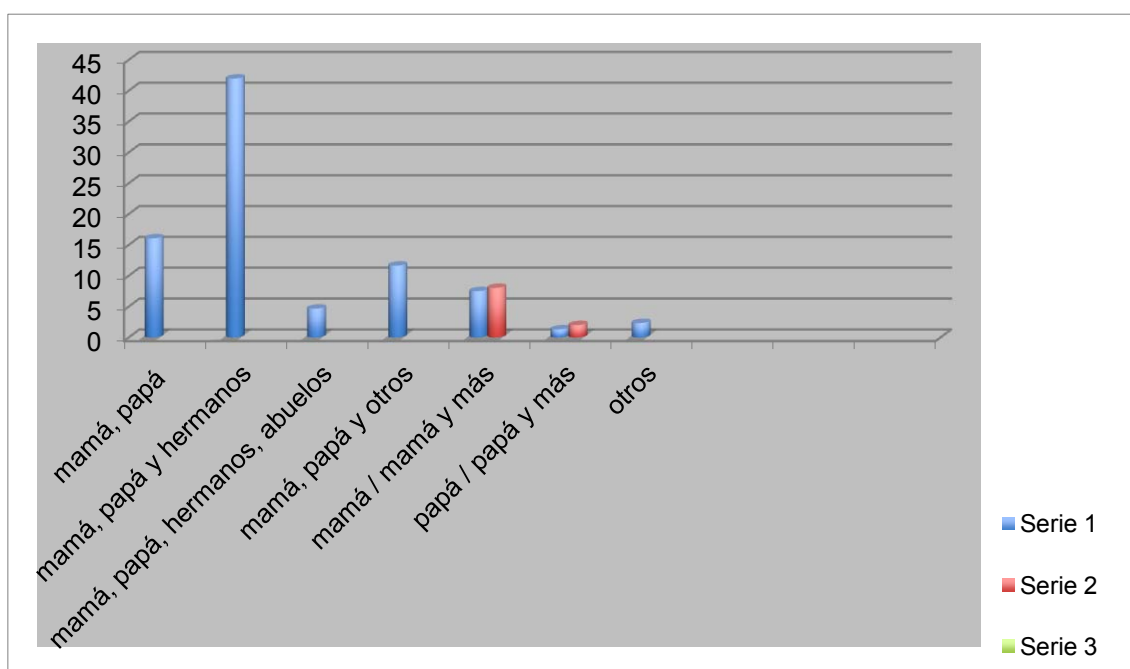
INDICADORES	1º		2º		3º		4º		5º		6º		Total	%
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B		
1- ¿Con quién vives?														
mamá, papá	3	1	14	8	3	4	6	1	6	5	8	3	62	16,06
mamá, papá y hermanos	15	17	8	15	18	11	12	14	14	16	11	11	162	41,96
mamá, papá, hermanos, abuelos	2	3	1	-	2	1	2	3	1	-	2	1	18	4,66
mamá, papá, abuelos	1	1	-	-	-	-	-	1	-	1	-	1	5	1,29
mamá, papá, primos (con o sin tíos)	1	1	-	-	2	2	2	-	-	-	4	-	12	3,1
mamá, papá, hermanos, primos, abuelos, tíos	4	1	4	1	4	2	2	1	-	2	2	3	26	6,73
mamá, papá, abuelos, primos	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	2	0,51
mamá: solo /y más familia	2	8	3	3	1/1	2/4	3/3	-/5	2/3	1/4	3/4	1/7	29/31	7,5/8,03
papá: solo / y más familia	-	1/1	1	-	1	-		-	-	2	-/1	-/1	5/8	1,3/2
otros (no incluidos progenitores)			1	1	1	1	1	-	2	-	2	-	9	2,33
2- ¿En qué trabaja tu papá?²⁶⁶⁸														
sí	30	29	33	25	33	33	32	25	24	34	33	30	361	93,52
no / no sabe	-	2/3	-/3	2/1	-	-	-	-/3	4	-/1	3/2	-/1	11/14	2,9/3,6
empleo relacionado con el transporte	8	4	8	3	17	3	7	5	4	7	2	4	72	18,65
empleo relacionado con la pesca	2	7	2	2	2	5	4	3	4	6	6	2	45	11,65
empleo relacionado con la construcción	4	3	3	4	2	2	2	1	6	2	2	3	34	8,8
empleo relacionado con la docencia	1	1	3	-	1	1	1	1	1	1	-	-	10	2,6

²⁶⁶⁸ Finalment els alumnes respongueren a la pregunta: "¿Trabaja tu papá?" i alguns donaren més dades sobre quina era la feina del pare.

otros empleos - no sabe	15	14	17	18	11	22	18	15	9	18	23	21	201	52,1
3- ¿En qué trabaja tu mamá?²⁶⁶⁹														
sí	15	16	18	16	10	11	17	14	15	19	21	18	190	49,2
no / no sabe-no contesta	15	18	18	11 / 1	22 / 1	21 / 1	14 / 1	14	13	15 / 1	17	12 / 1	190/6	49,2/1,55
empleo relacionado con la docencia	-	1	2	2	1	2	1	1	-	3	-	3	16	4,14
empleo relacionado con el mar o la pesca	-	-	1	-	-	-	-	-	2	1	-	-	4	1,03
otros empleos /no sabe	15	15	15	14	9	9	16	13	11	15	21	15	170	44,04
4- ¿Vive tu papá en el Perú? Si no vive en el Perú ¿en qué país vive?														
sí	29	33	33	25	31	31	30	28	27	33	33	28	361	93,52
no / no sabe-no contesta	1	1	2 / 1	2 / 1	1 / 1	2	2	-	1	2	2 / 3	3	19/6	4,9/1,56
Argentina	1	-	-	-	1	1	-	-	-	-	1	-	4	1,03
España	-	-	1	1	-	-	1	-	1	1	1	1	7	1,81
EE.UU.	-	-	1	-	-	1	1	-	-	-	-	2	5	1,29
otros países	-	1	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	3	0,77
5- ¿Vive tu mamá en el Perú? Si no vive en el Perú ¿en qué país vive?														
sí	30	34	36	27	32	33	32	28	26	35	38	30	381	98,7
no / no sabe-no contesta	-	-	-	1	-/1	-	-	-	2	-	-	- / 1	3/2	0,77/0,5
España	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	2	0,5
otros países	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	0,25
TOTAL ALUMNOS (encuestados)	30	34	36	28	33	33	32	28	28	35	38	31	t: 386	

²⁶⁶⁹ Finalment els alumnes respongueren a la pregunta: "¿Trabaja tu mamá?" i alguns donaren més dades sobre quina era la feina del mare.

¿Con quién vives?

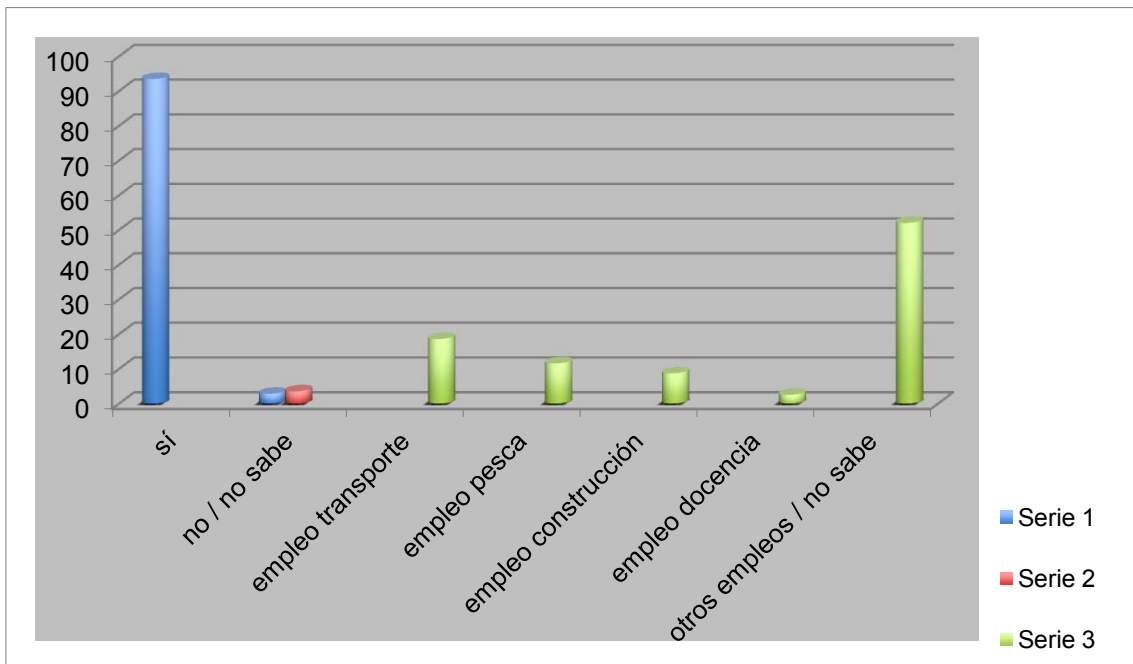


Tal i com hem vist a les gràfiques anteriors, trobam que el tant per cent més alt correspon a aquells alumnes que conviuen amb pares i germans; però volem fer notar que més del 15% viu sense el pare, ja sigui perquè aquest es troba fora del país (com veurem després), o perquè ha abandonat la llar conjugal. També volem fer menció del 2,33 per cent d'alumnes que no viuen ni amb la mare ni amb el pare, podem suposar llavors, que en algun d'aquests casos, la seva situació emocional no serà la més adient.

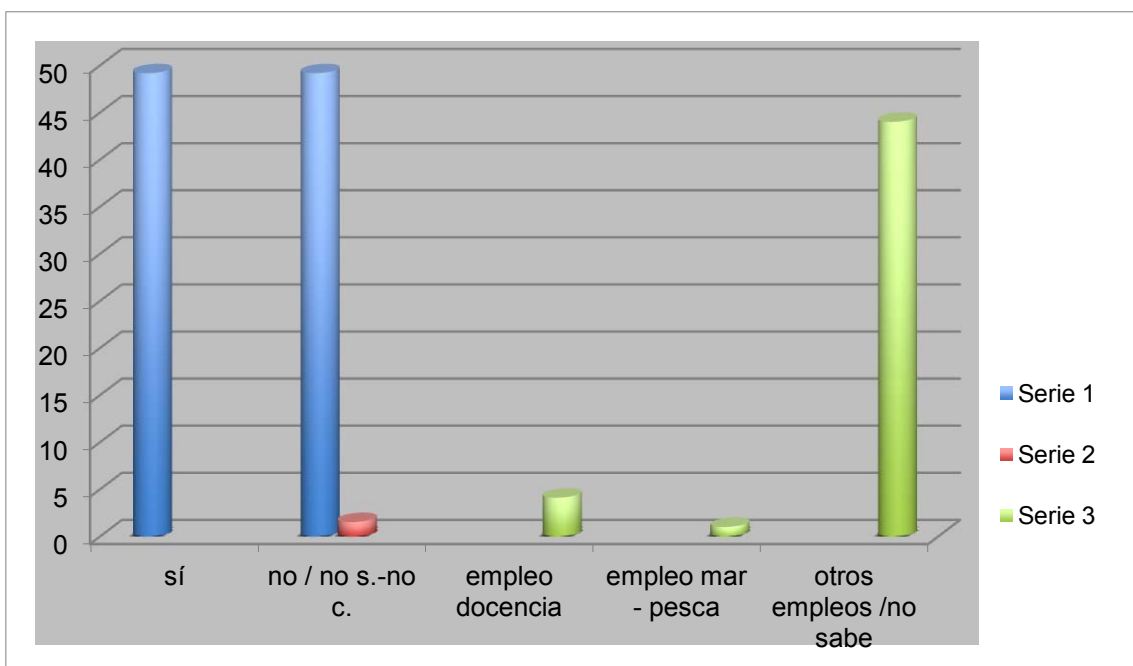
¿En qué trabaja tu papá?

La resposta dels alumnes davant la pregunta referida a "si els pares fan feina", és d'una aclaparadora majoria cap al "sí", però també és cert allò que comentàvem a apartats anteriors sobre la inestabilitat laboral de molts de peruans. Llavors no ens ha d'estranyar que molts dels infants no hagin sabut respondre a què es dedicava concretament el seu pare, sabent a més, que probablement tindrà una ocupació laboral variant al llarg dels mesos. Si ens fixam bé, ens adonarem que hi ha una quantitat notable de pares que fan feines relacionades amb el transport. Al Perú, es fa servir més el transport privat col·lectiu que el públic, essent que aquest darrer no és més barat ni més freqüent que el primer. Així doncs, alguns habitants que disposen de cotxe o

vehicle, es dediquen al transport, encara que molts no tinguin llicència específica per a aquest fi.



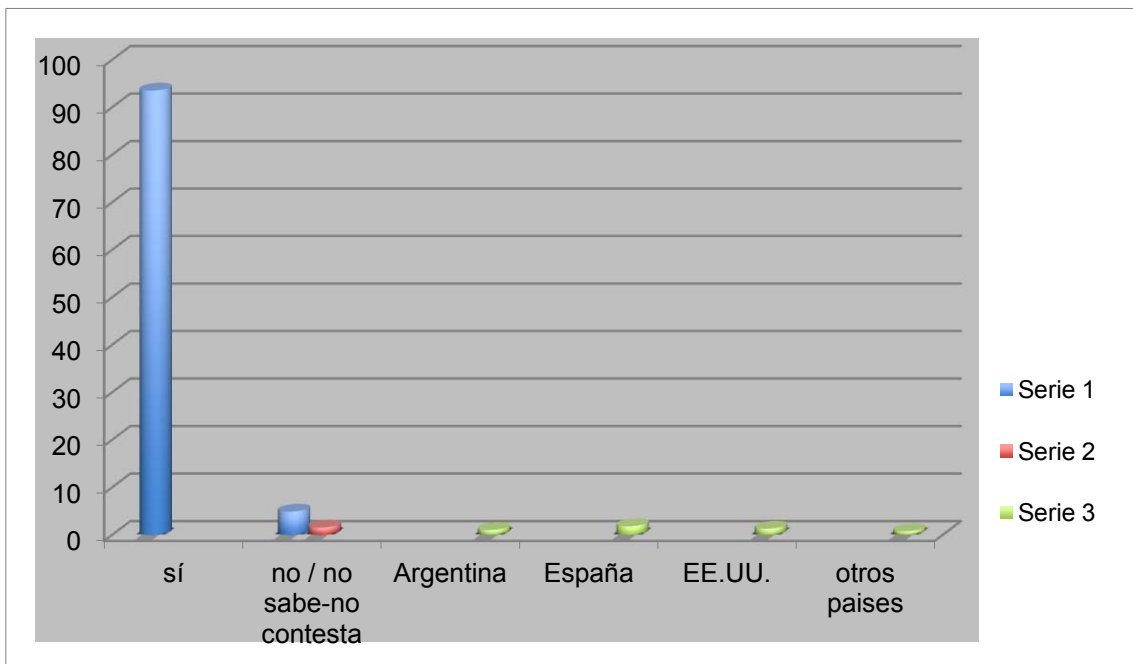
¿En qué trabaja tu mamá?



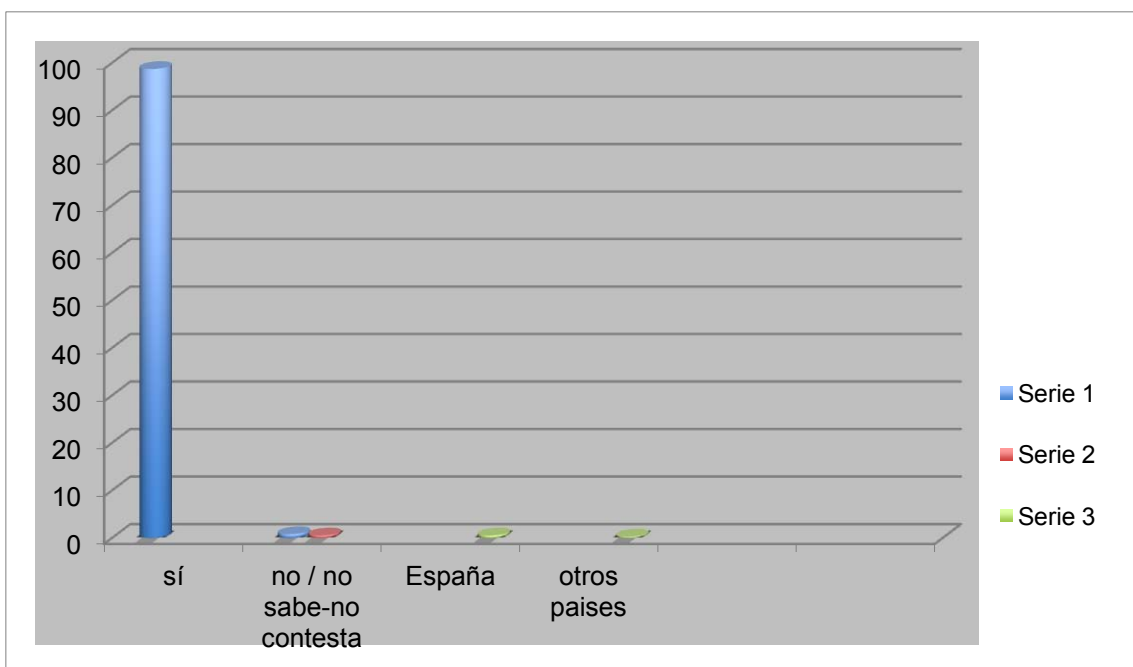
Tenint en compte tot el que s'ha comentat en el gràfic anterior, les diferències més notables les trobam en el tant per cent sobre si treballen o no. Les respostes ens mostren que menys del 50% tenen una ocupació laboral, recordant també la variabilitat i inestabilitat d'aquesta. Per exemple, hi ha

nombrosos casos de mares que venen menjar casolà al carrer o que ajuden a altres de manera puntual a altres negocis. A més, alguns dels alumnes consideraren que les seves mares tenien una ocupació laboral amb la raó de les feines que feien a casa seva. Això també explicaria el nombre tan elevat d'infants que no saben quina és exactament aquesta ocupació.

¿Vive tu papá en el Perú? Si no vive en el Perú ¿en qué país vive?



¿Vive tu mamá en el Perú? Si no vive en el Perú ¿en qué país vive?



S'han col·locat les dues gràfiques juntes, per poder detectar millor les diferències entre els tants per cert que concerneixen als pares i els que pertocuen a les mares. En ambdós casos no és molt alt el tant per cert de pares o mares que viuen fora del país, però és significatiu ja que determina una separació dels fills i els pares en una edat primerenca. De fet, hi ha més pares que mares que no viuen al territori peruà, això està relacionat amb la implicació de la mare per damunt del pare que veiem en les gràfiques del principi (encara que no és mai definitiu). El destí més comú és Espanya, per motius de llengua i per qüestions relatives al canvi monetari. Tot i que moltes persones estan tornant al Perú degut a la crisi econòmica espanyola.

En conclusió hauríem de fer menció a la gran diversitat d'alumnat que trobam, si més no, és de llei comentar també que hi ha poquíssima immigració a les aules i no és per res significativa en general a cap dels centres educatius del Perú. Allò que més afectarà al rendiment dels alumnes, és la prioritització dels pares per a solventar els aspectes relacionats amb les necessitats bàsiques dels seus fills; així com la quantitat de famílies desestructurades que ens trobam. Per ser una dada confidencial, no s'ha comentat aquí la quantitat de dones i nins que pateixen maltractament a casa seva, però serà un aspecte a tenir en compte quan treballem les actituds a les aules, ja que efectivament, trobam alguns casos.

b) Equip docent: perfils, metodologia i organització didàctica.

Degut a les diferències personals i metodològiques que utilitzen els diversos membres del claustre, en aquest apartat ens referirem sobre tot als tutors que intervenen en el primer cicle ja que seran els destinataris directes del projecte elaborat. Els tutors, a tots els graus, són els que fan les classes de totes les matèries menys les d'educació física.

A continuació donarem les dades dels tutors del primer cicle, per tal que el lector es faci una idea del perfil docent amb el que treballarem:

Tutora de 1r A: M. Angélica S.:

-Naixement: 15 juny 1971

-Fills: 2 fills: 1 fill 14 anys; 1 filla 9 anys.

-Estat civil i residència: Casada. Viu amb el seu marit i els seus fills a Ancón.

-Procedència: És procedent de Lima (Comas)

-Formació: Estudis en Pedagogia²⁶⁷⁰

-Experiència: Treballa al centre: fa 16 anys.

Treballs anteriors: 3 escoles (1/2 i 3 anys respectivament, de vegades de manera simultània)

-Expectatives sobre el projecte: Molt altes. Espera aprendre, millorar, enriquir-se, corregir i reforçar les idees prèvies sobre educació que siguin adequades.

-Altres dades:

* Manifesta que des de fa dos dies pensa molt en les conductes que porta a terme i s'adona que algunes podrien ser més adequades per no causar violència.

* Es considera molt catòlica i llegeix assíduament la Bíblia.

Tutora de 1r B: Ana C.:

-Naixement: 13 juliol 1953

-Fills: No en té

-Estat civil i residència: És soltera. Viu a Ancón amb els seus pares (majors de 80 anys) i dues germanes.

-Procedència: És procedent d'Ancón.

-Formació: Estudis en Psicologia i en Educació.

-Experiència: Treballa al centre fa 20 anys. La major part del temps ha estat en els primers graus, però també en els últims. En la mateixa I. E. va començar com "psicòloga" i durant 4 anys va treballar sobretot amb els pares

Treballs anteriors: Anteriorment va treballar 10 anys a Lima en una consulta psicològica particular.

-Expectatives sobre el projecte: li sembla molt interessant i se li veu molt interessada

-Altres dades:

²⁶⁷⁰ Actualment al Perú, els estudis de Magisteri reben el nom de "Pedagogia" (ja que no existeix aquesta carrera universitària tal i com a l'entem al l'Estat espanyol) i duren 5 anys.

*En total són 8 germans

*Sol ser un dels membres de l'equip docent que dinamitza activitats de Centre.

Tutora de 2n A: M. Noemí M.:

-Naixement: 2 febrer 1970

-Fills: 3 fills: 1 fill de 12, un altre de 8 i un altre de 5. Els tres estudien en una escola estatal de "Les Oliveres"

-Estat civil i residència: Casada. Viu amb el seu marit i els seus fills a "Les Oliveres" (Lima)

-Procedència: És procedent de Lima.

-Formació: Estudis en Pedagogia

-Experiència: Treballa al centre fa 16 anys.

Treballs anteriors: Anteriorment va treballar dos anys en dos centres educatius particulars (1 any en cada centre)

-Expectatives sobre el projecte: li sembla molt interessant i està oberta a aprendre noves estratègies per dur a terme el programa. Però manifesta la seva preocupació per la part familiar (que en moltes ocasions no va en la mateixa línia)

-Altres dades:

* Proposa un "Taller amb pares" perquè se'ls puguin transmetre aquestes idees amb la finalitat de caminar en un mateix sentit.

Tutor de 2n B. Carlos M. Q.:

-Naixement: 4 juliol 1983

-Fills: 3 fills: No en té.

-Estat civil i residència: Solter. Viu sol a "Les Oliveres" (Lima)

-Procedència: És procedent de Lima.

-Formació: Estudis en Pedagogia

-Experiència: Treballa al centre fa 3 anys .

Des dels 21 anys va treballar, durant 4 anys, a Consorcis Educatius privats
Explica que el currículum és diferent, ja que no se ceneixen al que diu el currículum estatal.

Actualment està realitzant la "Mestratge en Psicologia Educativa"²⁶⁷¹ (està en el seu segon any)

-Expectatives sobre el projecte: El tema li sembla molt interessant per poder aplicar amb els seus alumnes, però mostra la seva desconfiança en els pares. L'espanta pensar que ells no vagin per la mateixa línia, el que suposa que els Infants tinguin dos models, de vegades, contradictoris. Malgrat això, se li veu molt convençut en la possibilitat de dur a terme el projecte a l'aula.

-Altres dades:

*En algun moment parla de la necessitat i l'obligació per part de l'Estat d'emfatitzar en la "educació inclusiva", però afegeix que els professors no estan formats per a això i no s'estan formant.

Com podem veure, la diversitat entre el professorat és molt clara: diversitat en edat, experiència, mode de vida, i formació. El que sí es pot dir que tenen en comú, són les expectatives i les ganes d'afrontar el projecte com a un repte educatiu que pot beneficiar als alumnes i a ells mateixos. Hem d'afegir que al finalitzar el curs anterior, ja se'ls hi va proposar la participació en un nou projecte i tots ells es van mostrar molt interessats.

Abans de començar a programar introduint els aprenentatges fets al llarg de la formació (primera part de la implementació del projecte), es varen realitzar una sèrie d'observacions a les aules i es recopilaren algunes dades sobre estratègies metodològiques que els mestres utilitzaven a la seva classe mitjançant també una enquesta. A continuació presentam el recull d'aquesta informació:

Tutora de 1r A (M. Angélica):

Solen ser classes molt interactives, on els nins hi participen activament de les tasques proposades. Alguns exemples podrien ser: la creació de problemes matemàtics propis amb exemples reals i d'altres els hi resolen (sumes i restes), o la creació d'un mercadet. La mestra supervisa contínuament sense seure i permet, seguint les normes de demanar torn de paraula, les qüestions obertes i aportacions dels nins. La mestra utilitza un vocabulari clar i

²⁶⁷¹ Equiparable a un postgrau.

adaptat a l'edat dels infants i a més, incideix en l'expressió, corregint assertivament als alumnes quan fa falta i reforçant positivament la utilització correcta de vocabulari per part dels nins. A més, és afectuosa en el tracte i sap dirigir molt bé les sessions obtenint una resposta molt adequada per part dels alumnes i aconseguint que aquests vulguin continuar la sessió abans que sortir al pati o partir a casa seva.

La distribució dels alumnes a l'espai és de dos en dos, qüestió que dificulta una mica el treball en equip. No s'observa pràcticament mai la utilització de llibre de text, fet que posteriorment ens ajudarà a atendre millor a la diversitat.

Tutora de 1r B (Ana):

En general s'observa una ambient bastant caòtic on no hi ha un ordre per davall d'aquest²⁶⁷². La mestra utilitza sovint el llibre de text per fer activitats, fet que fa que molts d'alumnes no entenguin el que han de fer i que degut a la diferència de NCC²⁶⁷³ entre ells, la mestra no pugui abastar totes les demandes individuals dels infants. Al no utilitzar una programació diversificada o oberta, la conseqüència és la manca d'atenció a la diversitat de necessitats dels alumnes i, per tant, el no assoliment dels objectius per bona part del grup-classe. La distribució està feta en parelles però el treball sempre sol ser individual. La mestra té intenció de fomentar la participació dels nins, però al no haver cap tipus de norma, la participació no es fa de manera organitzada i s'acaba per desfermar el descontrol. Tot i així, la mestra és molt respectuosa i la manera de tractar els alumnes és afectuosa.

Tutora de 2n A (Noemí):

Sol utilitzar la interacció per iniciar les sessions, tot i que després proposa tasques individuals mitjançant fitxes. Va variant la manera de treballar per aconseguir que les activitats no es facin monòtones, i cerca dinamisme en alguns moments. Treu profit d'algunes intervencions dels alumnes, però es

²⁶⁷² De vegades les aules on a primera vista pareixen caòtiques, no ho són, degut a que es tracta del que s'anomena "caos ordenat": els alumnes fan renou però realitzen conscientment una tasca i existeix una finalitat; al acabar, s'han aconseguit els objectius establerts. En el cas d'aquesta aula, el caos provoca que no tots els alumnes treballin els continguts establerts.

²⁶⁷³ Nivell de Competència Curricular

podrien treure encara més, per tal de globalitzar i potenciar encara més l'expressió oral. Els alumnes es distribueixen en parelles però solen fer feina de manera individual. La supervisió no és continua quan els nins realitzen tasques. Més bé, espera que els alumnes s'apropin per demanar els dubtes. Encara que hi ha variabilitat en les tasques, no hi ha gaire significativitat. La mestra és afectuosa en el tracte.

Tutora de 2n B (Carlos):

La seva manera de treballar a l'aula és bastant interactiva i sol fer supervisions quan els alumnes fan tasca. Accepta propostes dels alumnes per fomentar la seva motivació i interès, i les treballa a través de preguntes, guiant-los cap el tema que es pretén treballar (per exemple: un conte d'un alumne com a font per a treballar l'educació vial). La distribució dels alumnes és en parelles, i de vegades treballen en grup o en parelles. La seva manera de dirigir-se als infants és afectuosa.

Un aspecte que s'ha pogut observar a tots els mestres del primer cicle, és la seva serenor per a treballar amb els nins. En cap moment s'utilitza un estil autoritari ni es sent als docents alçar el to de veu, fet que ens ajudarà molt a l'hora de fer servir la figura del mestre com a model no violent.

Quant a les Estratègies metodològiques o didàctiques²⁶⁷⁴, hem trobat, segons les respostes de l'equip de mestres a l'enquesta pretest que es pot trobar als annexos²⁶⁷⁵, que aquelles que no s'utilitzen per cap dels docents del primer cicle són les següents: Grups d'investigació²⁶⁷⁶; aprenentatge per descobriment; racons d'aprenentatge; projectes de treball; i centres d'interès. D'altra banda, alguns d'ells apunten que qualche vegada sí han fet servir estratègies com l'aprenentatge cooperatiu; els jocs didàctics i els jocs cooperatius; la investigació individual; l'aprenentatge vivencial i els tallers d'aprenentatge. A més, tots ells afirmen que han utilitzat sovint o alguna vegada metodologies didàctiques com els debats; el treball en grup; els exercicis del llibre (ja sigui individualment o col·lectivament); les fitxes

²⁶⁷⁴ Més endavant, al posttest, podrem veure la incorporació d'aquestes per part dels mestres.

²⁶⁷⁵ Veure annex 1

²⁶⁷⁶ S'observa que a altres cursos, com a 4t o 5è sí es duen a terme.

individuals; i l'explicació magistral. Així doncs, aquesta dada ens serà de molta utilitat quan els mestres veien la necessitat de la utilització d'estratègies eficaces per a treballar la noviolència de manera transversal a l'aula.

D'altra banda, els docents programen cada Unitat Didàctica segons la programació anual on es troben els objectius i continguts generals. Aquestes U.D. s'elaboren individualment, però en coordinació amb el mestre company de grau per tal de poder seguir una mateixa línia. Totes les U. D. estan compostes de diferents activitats plantejades amb un mateix format que es pot observar a l'annex 2.

Les programacions són supervisades per la coordinadora que serà qui doni el vist i plau. Una vegada que els docents han elaborat les seves U.D. les envien per correu electrònic a la coordinadora de Primària. Això es va fent a mesura que passen les setmanes; és a dir, quan s'està duent a terme una determinada U.D., ja es programa i es revisa la següent.

6. 2. AVALUACIÓ DE LES ENTRADES (INPUTS)

En aquest apartat, ens disposam a analitzar en quina mesura el projecte que proposam és aplicable al context i als destinataris que ja hem presentat. Es tracta de observar amb més detall la presentació d'aquest projecte a la Institució Educativa Santa Rosa i les possibilitats reals de la seva implementació.

6. 2. 1. Objectius i Continguts.

Primer de tot, ens agradaria recordar al lector quins són els objectius principals que guien el projecte, i posteriorment, a partir de la graella que trobarem a la següent pàgina, es presentarà el material ofert als docents, per tal que les activitats i sessions proposades, siguin coherents amb els objectius i continguts formulats. Més endavant, al punt 6.4. podrem trobar la relació dels objectius amb els resultats obtinguts.

Objectiu general:

Fomentar i potenciar la cultura de la noviolència com a forma de vida.

Objectius específics:

1. Formar mestres i educadors en les bases d'una educació noviolenta.
2. Relacionar el currículum acadèmic amb una educació noviolenta.
3. Aplicar una metodologia educativa capaç de formar els alumnes en una cultura noviolenta i de pau.
4. Aconseguir que els alumnes desenvolupin un tipus de vida, conductes i actituds pròpies d'una cultura de pau i noviolència.

Objectius i continguts:

BLOCS	OBJECTIUS	CONTINGUTS	JUSTIFICACIÓ
I. Anàlisi del propi jo. Reflexions personals a través de situacions reals on podria aplicar-se la noviolència	<p>1. Reflexionar sobre les pròpies actituds i conductes davant situacions que impliquin una resposta no-violenta.</p> <p>2. Compartir i extreure respostes diverses davant de situacions que impliquin una resposta no-violenta.</p> <p>3. Valorar les respostes dels companys.</p>	<p>1. Situacions que impliquen respostes noviolentes</p> <p>2. Reflexió sobre les pròpies actituds i conductes davant situacions que impliquen una resposta no-violenta.</p> <p>3. Posada en comú i aprofitament de les diverses opcions i respostes davant de situacions que impliquin una resposta no-violenta.</p> <p>4. Valoració de les diferents respostes per part dels companys.</p>	<p>Com hem vist al marc teòric d'aquest treball, és fonamental l'autoconeixement per després poder dur a terme conductes noviolentes i per entendre vertaderament les conseqüències d'aquestes. L'anàlisi de les pròpies accions i actituds, serà fonamental per part dels docents, per a poder modificar en els seus comportaments allò que sigui necessari i per mostrar a l'alumnat un model adequat a la noviolència.</p>
II. Necessitats socials i Anàlisi de les necessitats socials i del nostre paper en relació a la satisfacció d'aquestes.	<p>1. Identificar, valorar i reflexionar sobre quines són les diferents necessitats bàsiques que es donen a la societat a nivell mundial.</p> <p>2. Identificar, valorar i reflexionar sobre quines són les diferents necessitats bàsiques que es donen en la societat a nivell local.</p> <p>3. Estudiar les opcions que tenim</p>	<p>1. Les necessitats socials a nivell mundial i local.</p> <p>2. Identificació, valoració i reflexió sobre quines són les diferents necessitats bàsiques que es donen a la societat a nivell mundial.</p> <p>3. Identificació, valoració i reflexió sobre quines són les diferents necessitats bàsiques que es</p>	<p>És fonamental que hagi per part dels ciutadans un anàlisi de la realitat en la que vivim per tal de poder reflexionar sobre la necessitat mundial d'equitat, llibertat, justícia social, amor, ecologia, i a la vegada, de la noviolència, per tal d'arribar a la convivència harmònica entre els homes i amb l'entorn. L'eina principal per arribar a aquests plantejaments, serà el pensament</p>

	<p>com a persones i com a docents per satisfer i / o prevenir aquestes necessitats.</p>	<p>donen en la societat a nivell local.</p> <p>4. Estudi de les opcions que tenim com a persones i com a docents per satisfer i / o prevenir aquestes necessitats.</p> <p>5. Anàlisi de la importància que té el nostre paper en el desenvolupament d'una convivència noviolenta.</p>	<p>crític. Capacitat, que com hem mostrat a anteriors capítols, se'ns presenta com a instrument imprescindible per al desenvolupament de la noviolència. A més, es contempla aquí el desenvolupament de l'autonomia i de la recerca d'alternatives noviolentes mitjançant la presa de decisions, i el posterior anàlisi de les conseqüències que això té per tal de poder dur a terme comportaments noviolents per a una convivència pacífica.</p>
<p>III. L'essència de la noviolència</p>	<p>1. Interpretar el significat global de "violència"</p> <p>2. Comprendre i reflexionar sobre les bases de la filosofia no-violenta.</p> <p>3. Identificar els punts clau de la filosofia no-violenta de G. Lanza del Vasto.</p> <p>4. Conèixer i valorar la vessant educativa de la filosofia no-violenta de G. Lanza del Vasto.</p>	<p>1. Introducció al concepte de violència.</p> <p>2. Les bases teòriques de la noviolència.</p> <p>3. Comprensió i reflexió sobre les bases de la filosofia no-violenta.</p> <p>4. Identificació dels punts clau de la filosofia no-violenta de G. Lanza del Vasto.</p> <p>5. Coneixement i valoració de la vessant educativa de la filosofia</p>	<p>Conèixer les diferents vessants de la violència, farà que siguem més conscients d'allò que requereix la noviolència i quins són els conceptes amb ella relacionada. Així doncs, l'estudi de les necessitats anterior, ens conduirà a poder donar ara una resposta adequada a la noviolència. A més, s'inclou aquí la figura de Lanza del Vasto i la seva obra general i pedagògica, per tal de reflexionar sobre allò que és possible a les nostres aules quant a la resposta educativa dels</p>

		no-violenta de G. Lanza del Vasto.	mestres.
IV. Aplicació de la filosofia noviolenta com a mitjà per satisfer les necessitats socials.	<p>1. Conèixer diferents accions reals on s'hagi dut a terme la resposta noviolenta.</p> <p>2. Analitzar les possibilitats de la filosofia noviolenta en la societat actual.</p> <p>3. Preveure els diferents resultats socials possibles, després de l'aplicació de respostes noviolentes.</p>	<p>1. Coneixement de diferents accions reals on s'ha dut a terme la resposta noviolenta.</p> <p>2. Anàlisi de les possibilitats de la filosofia noviolenta en la societat actual.</p> <p>3. Previsió dels diferents resultats socials possibles, després de l'aplicació de respostes noviolentes.</p>	<p>Es contempla aquí el que s'ha vist teòricament en la seva aplicació, reflexionant i raonant sobre aquesta pràctica i sobre la realitat i recerçant les estratègies més adequades.</p> <p>Posteriorment, interessa l'anàlisi de les possibles conseqüències de les accions noviolentes, per a poder prendre decisions fonamentades.</p>
V. Necessitats educatives i noviolència i Anàlisi de les reflexions del punt	<p>1. Analitzar les diferents necessitats educatives globals que caldria satisfer per poder dur a terme una convivència no-violenta.</p> <p>2. Analitzar les diferents necessitats educatives locals que caldria satisfer per poder dur a terme una convivència no-violenta.</p> <p>3. Comparar les reflexions dutes a terme en el punt 1 i les noves reflexions, un cop compresa l'essència de la no-violència, i valorar les diferències i del propi</p>	<p>1. Anàlisi de les diferents necessitats educatives globals que caldria satisfer per poder dur a terme una convivència no-violenta.</p> <p>2. Anàlisi de les diferents necessitats educatives locals que caldria satisfer per poder dur a terme una convivència no-violenta.</p> <p>3. Comparació de les reflexions dutes a terme en el punt 1 i les noves reflexions, un cop compresa l'essència de la no-violència, i valoració de les</p>	<p>Anàlisi de les necessitats educatives dels alumnes i la relació amb respostes violentes i noviolentes.</p> <p>Anàlisi de les necessitats educatives dels alumnes i la relació amb respostes violentes i noviolentes.</p> <p>Recerca de solucions: metodologies, estratègies i pautes adequades per atendre les necessitats de tots els alumnes.</p> <p>Reflexió sobre la importància del treball dels continguts actitudinals.</p> <p>Estudi de les conseqüències noviolentes que tendria això.</p> <p>Autoconeixement: autoavaluació.</p>

	aprenentatge.	diferències i del propi aprenentatge.	
VI. Com programar per a la transmissió d'una manera de vida noviolenta	<p>1. Detectar i analitzar les necessitats educatives dels propis alumnes en relació a la convivència no-violenta.</p> <p>2. Plantejar els diversos objectius que es necessiten aconseguir a llarg termini, per tal d'assolir una convivència no-violenta.</p> <p>3. Planificar la programació d'aula tenint en compte els continguts transversals d'una educació no-violenta.</p> <p>4. Plantejar l'avaluació i els instruments necessaris per reflectir el procés dels alumnes quant a les respostes no-violentes.</p> <p>5. Estudiar el procés i efectuar les modificacions pertinents de cara a les properes programacions.</p>	<p>1. Detecció i anàlisi de les necessitats educatives dels propis alumnes en relació a la convivència noviolenta.</p> <p>2. Plantejament dels diversos objectius que es necessiten aconseguir a llarg termini, per tal d'assolir una convivència noviolenta.</p> <p>3. Planificació de la programació d'aula tenint en compte els continguts transversals d'una educació noviolenta.</p> <p>4. Plantejament de l'avaluació i els instruments necessaris per reflectir el procés dels alumnes quant a les respostes noviolentes.</p> <p>5. Estudi del procés i elaboració de les modificacions pertinents de cara a les properes programacions.</p>	<p>En primer lloc es relacionarà l'Educació inclusiva i l'Atenció a les necessitats dels alumnes amb la noviolència, ja que una recolza a l'altra i viceversa.</p> <p>De manera més concreta es detectaran les necessitats educatives per tal de poder donar resposta més endavant.</p> <p>Dins aquest marc, exposarem el plantejament obert d'objectius didàctics per al treball directe o transversal de la noviolència; Planificació de continguts oberts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) que condueixin cap a conductes noviolentes, a través de metodologies variades i adequades a les necessitats dels alumnes;</p> <p>Planificació de l'avaluació del procés de l'alumne en l'assimilació d'actituds i conductes noviolentes. Finalment serà imprescindible realitzar una autoavaluació i avaluació del procés, per tal de poder millorar allò que calgui.</p>

Tenint en compte els continguts que es pretenen treballar, es presentarà als docents el següent programa, per tal que puguin relacionar, de manera pràctica, allò que es durà a terme al període de formació. El material es presenta en castellà i amb el format original, per tal de no alterar en cap cas el sentit d'aquest:

Programa "Educación para la Noviolencia" (8 de julio - 22 de agosto)²⁶⁷⁷

CONTENIDOS

BLOQUE I (Análisis del propio yo. Reflexión sobre situaciones reales)

5. Situaciones que implican respuestas noviolentas:

Se trata de proponer situaciones reales a los docentes para que ellos mismos analicen el modo de actuar más común. Posteriormente habrá una comparación de situaciones semejantes a las que los propios docentes se hayan tenido que enfrentar y se expondrán las conductas llevadas a cabo. Empezaremos por situaciones sencillas, donde la implicación de la noviolencia es más sencilla de llevar a cabo:

Ejemplos: "En la cola del cine alguien te pasa delante".

Poco a poco las situaciones serán un poco más cerradas o más complejas:

Ejemplos: "Un compañero de trabajo se burla de ti por la metodología que propones".

"La pareja de un compañero/a pretende agredirte en un ataque de celos".

Se trata de partir de situaciones comunes y sencillas que puedan incluirnos de manera individual y puntual. De ese modo, en el IV bloque, seremos capaces de observar situaciones sociales y globales que puedan suponer actuaciones no-violentas.

6. Reflexión sobre las propias actitudes y conductas frente a situaciones que implican una respuesta noviolenta:

²⁶⁷⁷ Com ja s'ha comentat anteriorment, el programa es presenta en castellà per tal de ser fidels al format original del material ofert als docents i per a no alterar cap significat de les expressions.

El segundo paso a partir del primer contenido trabajado, será analizar las propias conductas y actitudes ante determinadas situaciones, argumentar el porqué de tales conductas y pensar en otras posibles alternativas.

Todo ello se llevará a cabo individualmente dando a la vez la posibilidad de reflexionar sobre uno mismo y los propios mecanismos de respuesta, extrayendo así características propias y analizando las posibilidades de modificación para la mejora de la convivencia. Se trata además, de tener en cuenta que nuestras actuaciones deberían darse en función a nuestras prédicas y de valorar nuestra figura y nuestras acciones como modelo a seguir por nuestros alumnos y por los que nos rodean.

7. Puesta en común y aprovechamiento de las diversas opciones y respuestas ante situaciones que impliquen una respuesta noviolenta.

En un espacio de reflexión común, concretaremos las conclusiones a las que hemos llegado cada uno. Todos los docentes analizarán las respuestas de sus compañeros y ofrecerán otras alternativas si es necesario, tratando de recoger la mayor parte de opciones posible.

8. Valoración de las distintas respuestas por parte de los compañeros.

Dejaremos constancia de ello por escrito y elegiremos entre todas las opciones que pensemos que son más adecuadas y más próximas al modelo que buscamos; además, reflexionaremos en las razones por las cuales estas respuestas son las más adecuadas y en cuál sería el perfil más cercano al modelo no-violento que queremos mostrarles a nuestros alumnos.

Es importante que quede constancia de la importancia de la coherencia entre nuestros actos y actitudes y aquellos/as que exigimos a nuestros alumnos para poder vivir en un ambiente no-violento.

De tal manera, buscaremos también ejemplos de contradicción entre “exigencias” y “actitudes” y, en contraposición, convertiremos estos ejemplos en situaciones coherentes variando la respuesta o la actitud del docente.

BLOQUE II (Necesidades sociales y locales)

6. Las necesidades sociales a nivel mundial y local

A través de diversas lecturas y videos de distintos autores, centrándonos sobre todo en Eduardo Galeano y Arcadi Oliveres, observaremos cuáles son las dificultades, limitaciones e injusticias sociales que encontramos en diversos países. Haremos un análisis de estos aspectos comparando unos países con otros y el contexto en el que vivimos.

Extraeremos a partir de los datos observados una definición de necesidad y de necesidad social. Después la compararemos con las distintas teorías que existen al respecto y profundizaremos sobre el tema.

7. Identificación, valoración y reflexión sobre cuáles son las diferentes necesidades básicas que se dan en la sociedad a nivel mundial.

Identificaremos, a partir de la teoría que hemos trabajado anteriormente y de los datos analizados, las necesidades más significativas a nivel mundial y que conllevan otras necesidades, construyendo una clasificación y correspondiendo cada categoría, con una o varias necesidades generales o específicas.

Valoraremos en qué medida es prioritario satisfacer dichas necesidades para que exista una forma de vida digna y de calidad.

8. Identificación, valoración y reflexión sobre cuáles son las diferentes necesidades básicas que se dan en la sociedad a nivel local.

Identificaremos, a partir de la teoría que hemos trabajado anteriormente y de los datos analizados, las necesidades más significativas a nivel local y que conllevan otras necesidades, construyendo una clasificación y correspondiendo cada categoría, con una o varias necesidades generales o específicas.

Valoraremos en qué medida es prioritario satisfacer dichas necesidades para que exista una forma de vida digna y de calidad en nuestro entorno.

Analizaremos la relación que hay entre las necesidades básicas que existen a nivel mundial y las necesidades más propias de nuestro contexto social más próximo.

Plantaremos cómo los aspectos anteriores desembocan en necesidades educativas y escolares. Describiremos cuáles serían estas necesidades y las clasificaremos para facilitar la búsqueda de una respuesta resolutive.

9. Estudio de las opciones que tenemos como personas y como docentes para satisfacer y/o prevenir dichas necesidades.

Reflexionaremos sobre cada una de las necesidades que hayamos supuesto y de manera individual se intentará buscar la/s estrategia/a más adecuada/s para satisfacer dichas necesidades o para prevenir algunas dificultades, injusticias o conductas y actitudes inadecuadas. Primero realizaremos este planteamiento a nivel personal, como miembros de una sociedad y posteriormente, lo haremos desde el rol de educadores, refiriéndonos más a las necesidades relacionadas con la educación y la escuela.

Habrà una puesta en común donde entre todos los docentes elegirán las estrategias o respuestas más factibles y asertivas.

10. Análisis de la importancia que tiene nuestro papel en el desarrollo de una convivencia noviolenta.

Reflexión y análisis sobre las consecuencias escolares, educativas y sociales que pueden tener la puesta en marcha de nuestras estrategias. Relación de estas consecuencias con la idea previa sobre no-violencia que tienen los docentes.

BLOQUE III (La esencia de la no-violencia)

6. Introducción al concepto de violencia

Tras una comprobación de las ideas previas sobre el tema, expondremos de manera teórica y general el significado del concepto “violencia”. Se explicarán los

diferentes tipos de violencia que se pueden dar en nuestra sociedad y cuáles son las repercusiones de ésta.

A través de ejemplos, relacionaremos las explicaciones anteriores con los diversos tipos de violencia, concretando cada vez más y suponiendo las consecuencias que esto tiene en nuestro entorno inmediato.

7. Las bases teóricas de la no-violencia.

Partiendo de la idea global de “paz”, introduciremos la concepción de Gandhi y de otros autores sobre la no-violencia, intentando extraer las características básicas del movimiento no-violento de manera consensuada.

8. Comprensión y reflexión sobre las bases de la filosofía no-violenta.

Extraeremos primeramente aquellos términos que deberemos tener presentes en todo momento y que habrán sido mencionados al trabajar el apartado anterior. Después, construiremos una definición básica con ayuda de las exposiciones literarias de Gandhi y otros autores. Además, los relacionaremos con diversos ejemplos reales (históricos y actuales) de este movimiento.

Analizaremos la contraposición entre violencia y no-violencia y elaboraremos una tabla donde se puedan observar las diferencias entre las distintas características de manera concreta.

Posteriormente, provocaremos la visión global de los beneficios de la filosofía no-violenta a nivel mundial, local y personal.

9. Identificación de los puntos clave de la filosofía no-violenta de G. Lanza del Vasto.

Una vez presentadas y analizadas las bases de la no-violencia, compararemos éstas con los puntos de partida de la filosofía no-violenta de Lanza del Vasto mediante vivencias del autor, y textos informativos y literarios; seguidamente, añadiremos las nuevas aportaciones del autor. Más adelante, a través del debate, reflexionaremos sobre el “porqué” de estas claves y anotaremos las conclusiones a las que hayamos llegado.

10. Conocimiento y valoración de la vertiente educativa de la filosofía no-violenta de G. Lanza del Vasto.

Centraremos la atención en el aspecto educativo de la filosofía del autor. Compararemos el planteamiento educativo de M. Gandhi con el de Lanza del Vasto. Analizaremos las similitudes y diferencias entre la propuesta educativa de Lanza del Vasto y el sistema educativo actual, haciendo hincapié en el propio contexto educativo. Analizaremos los beneficios de la vertiente que seguía el autor y los valoraremos de acuerdo con las posibilidades actuales.

BLOQUE IV (Aplicación de la filosofía no-violenta como medio para satisfacer las necesidades sociales)

4. Conocer diferentes acciones reales donde se haya llevado a cabo la respuesta noviolenta.

Estudiaremos los momentos históricos más representativos del movimiento no-violento, cuáles fueron sus acciones, cómo las llevaron a cabo y qué repercusiones tuvieron. Se incluirán actuaciones previas a las de Gandhi, pasando también por aquellas más representativas de éste; haremos hincapié en algunas potenciadas por Lanza del Vasto y otras acciones históricas significativas. Finalmente llegaremos a los movimientos que tienen lugar actualmente o se han dado durante los últimos años.

Una vez presentadas las situaciones históricas o actuales, se demandará que el grupo anticipe, de manera hipotética, cuáles fueron las acciones y qué consecuencias tuvieron. Previamente se habrá presentado algún ejemplo concreto para que el grupo de docentes pueda guiarse.

5. Analizar las posibilidades de la filosofía noviolenta en la sociedad actual.

Una vez trabajado el primer punto de este bloque, analizaremos la problemática social y las necesidades generales, y debatiremos qué posibilidades tendría la no-violencia. Cómo se podría aplicar y qué requeriría su aplicación. Anotaremos las conclusiones y propuestas consensuadas y las clasificaremos según el tipo de necesidades.

6. Prever los distintos resultados sociales posibles, después de la aplicación de respuestas noviolentas.

Una vez concluido el punto anterior, intentaremos anticipar cuáles serían los resultados de la aplicación de las acciones propuestas, ayudándonos de la información que tenemos sobre experiencias pasadas y sobre el funcionamiento de las políticas actuales. Analizaremos las diversas posibilidades y reflexionaremos sobre los esfuerzos y recursos personales que ello conllevaría. Después, estudiaremos los beneficios sociales que podrían significar las diferentes posibilidades.

BLOQUE V: (Necesidades educativas y noviolencia: *Análisis de las reflexiones del punto 1.*)

4. Analizar las distintas necesidades educativas globales que habría que satisfacer para poder llevar a cabo una convivencia noviolenta.

Una vez presentados el bloque III y IV, volveremos a las conclusiones que habíamos sacado en el primer bloque respecto a las necesidades sociales globales, y analizaremos si las alternativas propuestas eran adecuadas, si deberíamos modificar alguna o añadir más aspectos / elementos. Nos preguntaremos si hemos tenido en cuenta todas las posibilidades y en qué medida son aplicables.

5. Analizar las distintas necesidades educativas locales que habría que satisfacer para poder llevar a cabo una convivencia noviolenta.

Una vez presentados el bloque III y IV, volveremos a las conclusiones que habíamos sacado en el primer bloque respecto a las necesidades educativas locales, y analizaremos si las alternativas propuestas eran adecuadas, si deberíamos modificar alguna o añadir más aspectos / elementos. Nos preguntaremos si hemos tenido en cuenta todas las posibilidades y en qué medida son aplicables.

6. Comparar las reflexiones llevadas a cabo en el punto 1 y las nuevas reflexiones, una vez comprendida la esencia de la noviolencia, y valorar las diferencias y del propio aprendizaje.

Observaremos detenidamente cuáles son las diferencias entre las primeras propuestas y las últimas y cuáles son las similitudes, tomando nota de todo ello. Haremos una clasificación en relación a los nuevos aprendizajes y reflexionaremos

sobre ellos. Por último, valoraremos estos aprendizajes y su utilidad en el día a día, en el ámbito de la educación y en la sociedad en general. La pregunta final podría estar referida a cuál puede ser nuestra aportación al mundo de la educación, a las generaciones venideras y a la sociedad.

BLOQUE VI: (Cómo programar para la transmisión de una forma de vida no-violenta)

6. Detectar y analizar las necesidades educativas de los propios alumnos en relación a la convivencia noviolenta.

Anteriormente, se habrá preparado un “pretest” para los alumnos de Primaria reflejando diferentes situaciones (dibujadas y escritas) donde la reacción dé lugar a una gran diversidad de respuestas. Se trata de averiguar en qué medida, las respuestas que decidiesen llevar a cabo los alumnos, se acercan a respuestas o acciones consideradas “no-violentas”. Será interesante que posteriormente los alumnos reflexionen sobre el “porqué” de su elección.

A partir de aquí, el equipo de docentes, relacionará las respuestas de su alumnado con las necesidades de éstos. Haremos una clasificación de tales necesidades para que en los puntos siguientes nos sea más fácil ubicarlas y proponer distintos objetivos y diferentes alternativas metodológicas.

7. Plantear los diversos objetivos que se necesitan conseguir a largo plazo, con el fin de alcanzar una convivencia noviolenta.

Una vez definidas las distintas necesidades, plantearemos en pequeños grupos, distintos objetivos, los cuales sería interesante que nuestros alumnos llegasen a conseguir para desarrollar una convivencia no-violenta. Estos objetivos irán dirigidos a satisfacer las necesidades que hayamos planteado anteriormente.

Posteriormente, pondremos las propuestas en común y decidiremos, de manera reflexiva, cuáles son los objetivos más asumibles y más convenientes para una convivencia no-violenta.

8. Planificar la programación de aula teniendo en cuenta los contenidos transversales de una educación noviolenta²⁶⁷⁸.

Llegados a este punto, comenzaremos a realizar las programaciones de aula tomando como referencia las que los docentes hayan elaborado a principio de curso. Teniendo en cuenta los objetivos que habremos marcado en el punto anterior, trataremos de conjugarlos con el currículum y los contenidos reflejados en éste.

Este tipo de trabajo será individual (cada docente elaborará su propia programación) y grupal (cada uno compartirá sus ideas y alternativas y recibirá apoyo de los demás)

La metodología a utilizar cobrará mucha importancia, ya que en gran parte, dependerá de ésta que el aprendizaje sea significativo y funcional. En general se utilizará una metodología inclusiva, significativa, manipulativa, cooperativa e interactiva (Este tipo de metodología se planteará antes de empezar a realizar las programaciones)

9. Plantear la evaluación y los instrumentos necesarios para reflejar el proceso de los alumnos en cuanto a las respuestas no-violentas.

Finalmente, las programaciones incluirán el tipo de herramientas que los docentes utilizarán para evaluar la evolución de los alumnos en relación a las respuestas no-violentas. Incluirán también los criterios de evaluación.

La evaluación la diseñará cada maestro, aunque se tendrán en cuenta una serie de requisitos básicos: la evaluación debe ser continua; las pruebas objetivas (exámenes) no se utilizarán; las actividades observables serán una herramienta imprescindible.

10. Estudiar el proceso y efectuar las modificaciones pertinentes de cara a las siguientes programaciones.

Este punto se irá realizando una vez que tenga lugar la implementación de las programaciones. Los maestros, primeramente con nuestra ayuda y

²⁶⁷⁸ Se tendrá muy en cuenta la metodología trabajada a través del taller de metodología activa i de las propuestas surgidas en el análisis de necesidades.

posteriormente con una serie de ítems ya marcados, irán observando aquellas respuestas, conductas, acciones que indiquen el aprendizaje e interiorización de la filosofía no-violenta. Todo ello requerirá un seguimiento por escrito a lo largo de todo el curso.

Al finalizar el curso se analizarán los resultados y se plantearán posibles modificaciones de cara a posteriores programaciones, con la intención de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una vegada que s'ha pogut observar de manera concreta allò que es treballarà a les sessions formatives, ens disposam a relacionar els objectius principals amb els continguts, i d'aquesta manera, avaluar si vertaderament, allò que es plantejarà com a matèria formativa, és coherent amb els objectius proposats des de la base teòrica que ha orientat aquest projecte.

Objectiu general:

Fomentar i potenciar la cultura de la noviolència com a forma de vida.

Començant per analitzar allò que succeeix al món, les circumstàncies en les que els nostres alumnes es veuen obligats a viure, els models que els infants reben de l'entorn i de vegades, de la mateixa escola,... és evident que les conclusions ens duen a respondre que no ens trobam en les condicions més adequades perquè els nostres alumnes adquireixin unes actituds pròximes a la noviolència, serà per tant necessari, primer de tot, conèixer i reflexionar sobre allò que ens envolta i sobre el perquè de tot plegat; segon, comprendre quines són les conseqüències de conviure amb models violents i de no reflexionar sobre aquests; després, cercar respostes educatives que ajudin als infants a gestionar els seus aprenentatges i a lligar-los amb actituds i conductes que són beneficioses per a tots. Fer-los entendre finalment, que la convivència en la noviolència depèn, per una part de nosaltres mateixos, i aconseguir que siguin capaços de comparar, des del punt de vista intern i extern, les diferències entre una societat violenta i una societat noviolenta. Tot i així, i donat que es tracta d'un objectiu a llarg termini, el que es pretén no és aconseguir que els mestres i alumnes adquireixin de cop i volta un mode de vida purament noviolent com el que podia dur a terme, d'alguna manera, Lanza

del Vasto, sinó que poc a poc, es vagi construint una base i un pensament per a poder caminar sobre els ciments d'aquesta filosofia; per aquest motiu, el que es proposa a l'objectiu és "fomentar i potenciar" i no "assolir", ja que, com deia M. Gandhi, "la pau és el camí", i per aquest intentarem caminar dins uns marges de realisme.

Objectius específics:

1. Formar mestres i educadors en les bases d'una educació noviolenta.

Per a poder transmetre als alumnes els fonaments dels comportaments noviolents, serà indispensable que els mestres coneguin i entenguin de manera clara i determinant quins són els pilars que sustenten la filosofia de la noviolència i de quina manera poden fer arribar als alumnes la importància d'aquesta. Així doncs, la primera intenció serà que els docents es formin i s'amarin d'aquests coneixements, i que siguin capaços de comprendre la necessitat d'aquest mode de vida alternatiu a la violència.

2. Relacionar el currículum acadèmic amb una educació noviolenta.

Tal i com s'explicava al capítol 5, la metodologia i els continguts que es treballin a l'aula, seran fonamentals per a poder transmetre l'essència de la noviolència. Primer de tot, es relacionaran aquells procediments i actituds amb la realitat. Recordem que en moltes ocasions, encara que estiguin establerts al currículum, alguns procediments, sobretot aquells relacionats amb el raonament, el pensament crític, la recerca de solucions,... i alguns continguts actitudinals, sobretot els que reflecteixen maneres de relacionar-se amb el proïsme i amb l'entorn, no es duen vertaderament a terme. I si aquests tipus de continguts, no es treballen a l'aula, difícilment aconseguirem que els infants s'adonin dels beneficis d'un model noviolent. I finalment s'haurà de tenir molta cura en la forma en la que es treballen tots aquests continguts, qüestió que està encara més relacionada amb el posterior objectiu.

3. Aplicar una metodologia educativa capaç de formar els alumnes en una cultura noviolenta i de pau.

S'ha fet evident, al llarg dels diferents capítols, que una metodologia tradicionalista, no ajuda gaire a fomentar un estil educatiu noviolent, això, com

ja hem vist, suposa una forma d'aprenentatge per part de l'alumne: passiva, memorística, competitiva, individualista, descontextualitzada,... és a dir, allò que apunta cap a un model més bé violent de societat. Així doncs, la metodologia pròpia del model no violent, estarà relacionada amb l'Escola Nova, amb mètodes variats, inclusivament, cooperatius, globalitzats,... Mètodes que seran necessaris per a la consecució d'objectius que persegueixen la no violència.

4. Aconseguir que els alumnes desenvolupin un tipus de vida, conductes i actituds pròpies d'una cultura de pau i no violència.

Potser aquest sigui l'objectiu més avariciós que s'ha plantejat, i també, el més difícil de comprovar. Essent conscients d'això, i en la mesura del que sigui possible, s'intentarà que, en aquest procés, els alumnes vagin desenvolupant maneres de viure i de relacionar-se afins a la filosofia no violenta. I perquè això succeeixi, haurà d'haver una condició clara: l'assimilació d'allò que es va treballant a classe i la presa de consciència del valor que això té a la pròpia vida i a la dels altres.

6. 2. 2. Metodologies i tècniques per dur a terme el programa.

Durant el període de formació, es duran a terme diferents metodologies per tal que el professorat assimili els continguts i els hi pugui dur a la pràctica. Com hem vist a la programació que s'ofereix als docents, podem veure com es desenvolupen les diferents tècniques o estratègies, totes elles adreçades a la consecució dels objectius específics establerts:

1. Formar mestres i educadors en les bases d'una educació no violenta:

Utilitzarem els següents factors per tal que els mestres puguin ser, efectivament formats en les bases d'una educació no violenta: Primer de tot, ubicarem i orientarem a l'equip docent en el tema que ens ocupa i en el com ho treballarem. Després, haurem de relacionar aquest tema amb el propi context, perquè d'aquesta forma, cobri significat, de manera que els mestres relacionin i comparin comportaments amb situacions reals, i analitzin també, alternatives assertives. Es potenciarà així mateix, la deducció, a través de situacions

concretes i altres més generals, d'allò que compona el terme "violència", per a més endavant sintetitzar-ho i consensuar-ho a través de grups de discussió.

Una altra manera de cercar el compliment de l'objectiu, serà la revisió de les idees aportades de manera conjunta; anàlisi; visualització de vídeos; relació; extracció d'idees clau; interacció i consens: Es tracta de revisar les idees sorgides i matisar-les si cal, analitzar-les també des del punt de vista real, a la societat. Es visualitzaran també vídeos referents amb la noviolència, i els docents relacionaran les idees i conceptes anteriors amb el que es planteja a les conferències dels vídeos, de tal manera que encara es podran aportar més opcions. A partir d'aquí, entre tots i arran de preguntes formulades per part del formador, s'arriba a l'acord de quins són els conceptes clau que devem conèixer i interioritzar per tal de avançar en la comprensió global de la noviolència. S'intentarà també que es detectin necessitats globals pròpies de la nostra societat.

Es donen a conèixer, per part del formador, i a través de documents, imatges, i p. points, continguts concrets sobre els personatges fonamentals de la noviolència, posant l'accent en Lanza del Vasto. Amb això, és presenta el seu ideari fonamental, les seves accions, la seva filosofia de vida, i la seva concepció de l'educació relacionant les característiques d'aquesta amb les nostres possibilitats pedagògiques.

A més, es detectaran també necessitats més concretes, pròpies dels alumnes del centre, a partir d'aquelles més generals. Es faran comparacions entre les diferents necessitats detectades amb la idea d'ampliar, si és necessari, i d'aclarir (amb ajuda del formador) allò que no quedi del tot comprés. Es relacionaran diferents estratègies didàctiques per poder donar resposta a tals necessitats i es posaran en comú per tal d'arribar a consens.

Com hem pogut veure, es tracta en gran part, d'una metodologia constructivista i cooperativa, on ells mateixos organitzen les idees bàsiques sobre el que significa i implica la noviolència a través de pluges de idees, de grups de discussió i de treball cooperatiu. A més, s'intenta ser coherent amb allò que es defensa, tenint en compte que la manera d'orientar el seu aprenentatge és acord amb els mètodes educatius proposats en relació a la noviolència. S'intenta que es treballi individualment, perquè es desenvolupi

sobretot el pensament crític i l'autonomia; i més encara, en petit i gran grup, de tal manera que es doni l'enriquiment mutu.

2. Relacionar el currículum acadèmic amb una educació noviolenta.

En aquest cas, es farà servir una metodologia molt pràctica, entenent que el formador farà sobretot de guia. D'igual manera es duran a terme dos tallers, on s'utilitzaran mètodes molt dinàmics per tal que el professorat assimili més alternatives d'implementació de metodologies i estratègies que atenguin a la diversitat que tenen els docents a l'aula, de manera que tothom pugui desenvolupar el màxim de les seves possibilitats. Es presentarà material escrit i en p. point per tal que els mestres puguin extreure, entre tots el sentit de cada àmbit a tractar²⁶⁷⁹. Es proposaran nombrosos exemples i experimentaran moltes de les qüestions que es presentin.

Els mestres relacionaran (a través de les comparacions, els anàlisis i les posades en comú) allò que hem vist anteriorment amb els continguts curriculars. De manera que descobriran que tot allò que han anat construint queda reflectit al currículum nacional. Així doncs, es començarà a evidenciar, que la utilització d'estratègies i metodologies acordes amb aquest model, seran fonamentals per aconseguir que els continguts curriculars relacionats amb la noviolència s'assoleixin.

3. Aplicar una metodologia educativa capaç de formar els alumnes en una cultura noviolenta i de pau.

Si abans, els mètodes que utilitzàvem, perseguien la relació del currículum amb els continguts noviolents, ara es tracta d'aconseguir que els mestres duguin al paper, una programació que inclogui tot l'anterior, per a poder aplicar-ho com cal. Això implica, evidentment, que aquest objectiu es treballarà de manera completament pràctica, relacionant tot el que s'ha pogut aprendre i interioritzar en el procés formatiu, i comptant amb l'assessorament i guia del formador. Serà també interessant que es prenguin decisions de manera conjunta, per tal de poder enriquir la implementació de les programacions. Així doncs, es tracta que els mestres es complementin entre ells. És una

²⁶⁷⁹ Tot això quedarà més especificat a l'apartat 6.3.

metodologia constructivista, on l'equip docent elabora les seves programacions a partir dels propis aprenentatges, i preveu que a mesura que duen a terme aquestes programacions, segueixin aprenent de quina manera és més convenient que es faci la implementació i quines coses s'han de tenir en compte.

4. Aconseguir que els alumnes desenvolupin un tipus de vida, conductes i actituds pròpies d'una cultura de pau i noviolència.

Es tracta d'un objectiu indirecte, ja que en realitat, es convertirà en un objectiu directe dels propis mestres. No s'utilitzarà per tant, cap metodologia nova sinó que es farà només un seguiment per saber si aquests alumnes estan desenvolupant hàbits i conductes noviolentes a mesura que els seus mestres van implementant els programes. D'altra banda, l'equip docent, haurà de dur a terme la metodologia ja comentada, perquè efectivament els seus alumnes puguin apropar-se a als hàbits de vida propis d'una cultura de pau i puguin assumir conductes adequades a una manera d'actuar noviolenta.

6. 2. 3. Recursos materials que es faran servir per dur a terme el projecte.

No es preveu que siguin necessaris recursos que no estiguin a la disposició de la I.E., ja que es necessitaran elements molt bàsics com a paper, bolígrafs, una pissarra, pedaç per esborrar, retoladors de colors per a pissarra, projector, ferratines de colors, tisores, altaveus, accés a internet. I per als tallers, haurem de sumar: mapamundis, caramels, pintures, teles, i ferratines blanques.

A més, es farà servir un ordinador portàtil propi del formador, per poder efectuar els buidatges, preparar el material escrit, fer el seguiment i projectar allò que està previst.

Com es pot veure, es tracta d'un projecte de fàcil implementació ja que no es requereixen materials cars ni difícils de trobar. L'escola, està proveïda de tots els recursos necessaris, exceptuant l'ordinador portàtil.

6. 2. 4. Recomanacions sobre l'ambient general que s'ha de mantenir en l'aplicació del projecte.

En la primera part del projecte, la de formació, es recomana un ambient de confiança i implicació ja que es treballarà de manera cooperativa gran part del temps i serà necessari arribar a consens per tal d'establir unes bases i uns objectius que fonamentaran l'elaboració dels programes posteriors. Es requerirà també l'assistència a totes les sessions formatives per tal de no perdre el fil d'allò que s'està construint de manera conjunta, així com a la puntualitat en l'arribada i la partida de cada sessió. En tot moment s'ha de fer veure als docents que la responsabilitat d'aquest projecte recau sobretot damunt la seva feina. D'altra banda, tendrem sempre present, que la implicació d'aquests, depèn de la significativitat dels continguts que treballem, de la estreta relació amb la realitat que viuen cada dia, i de la motivació. Sabent, és clar, que aquest darrer factor, ve donat en gran part per la metodologia que utilitzi el formador.

En segon lloc, l'aplicació de les programacions per part dels mestres a les seves aules, s'haurà d'executar en un ambient de control però sense cap caire autoritari, ja que, hem de tenir en compte que es tracta d'un projecte propi, on són ells, juntament amb els alumnes, els principals protagonistes. Per tant, serà convenient que ells mateixos s'adonin de les conseqüències que té o pot tenir dur a terme les programacions a corre cuita o sense completar els requisits que s'hagin estipulat anteriorment. Haurà d'haver també un ambient cooperatiu per poder complimentar-se entre ells i de responsabilitat i coherència cap a allò que s'ha establert i, en definitiva, cap a la formació dels alumnes.

6. 3. AVALUACIÓ DEL PROCÉS

En el present apartat s'intentarà deixar palès el desenvolupament de les sessions formatives, i de les reunions informatives i de seguiment que tingueren lloc entre el dia 8 de juliol i el dia 22 d'agost de l'any 2013 a la Institució Educativa "Santa Rosa" d'Ancón. Aquest seguiment es farà, per facilitar la comprensió del procés, sobre els cronogrames i els blocs de continguts exposats amb anterioritat. Els instruments utilitzats per poder expressar a continuació l'evolució del programa, són principalment, el *disseny* de les sessions, el *diari de seguiment* i, finalment *l'avaluació de les pròpies accions pedagògiques* que es dugué a terme durant el període d'implementació. Les observacions d'aula que es reflecteixen al cronograma, no estan aquí desenvolupades, ja que el seu objectiu era observar la metodologia dels docents, aspecte que ha quedat plasmat als apartats anteriors.

La rebuda dels alumnes cap a l'observador a les sessions presenciades es pot considerar molt bona: pararen atenció en tot allò que se'ls explicava, demostraren el seu afecte de manera efusiva, i reclamaren la presència de l'observador en posteriors sessions. Per no crear expectatives sobre el programa, cap nin va conèixer la intenció real d'aquest, així que la nostra presència es va justificar de la següent manera: *"vengo de un país que está muy lejos ¿han oído hablar de España?²⁶⁸⁰. Alguien me dijo que en esta escuela los niños trabajaban muy bien, por eso he venido a verles y a ver cómo trabajan!" Me colocaré allá detrás y no les molestaré, ¿de acuerdo?"*. Encara que normalment la nostra figura va ser merament passiva, en qualque ocasió es va interactuar amb els alumnes per tal de donar suport al grup-classe (resolució de dubtes, realització de tasques,...)

El material elaborat de manera conjunta entre l'equip docent i el formador, així com el material purament formatiu-informatiu, es pot trobar als annexos. Per entendre els seu significat, a les sessions es fa menció d'aquests a mesura que es van desenvolupant.

²⁶⁸⁰ Els infants de l'escola tenen ja una referència d'aquest país i de la seva ubicació.

6. 3. 1. Seguiment de les accions pedagògiques i avaluació d'aquestes.

Dia 1 (8 de juliol):

Reunió de presentació:

08'00: Reunió amb l'equip directiu (directora del centre: Gabi, directora de Primària: Liliane; directora de secundària: Claudia; directora religiosa: Liliana): Es fa la presentació del projecte i les pretensions d'aquest de manera directe, ja que anteriorment havia estat tan sols presentat per escrit.

Avaluació: La resposta va ser bona, ja hi ha interès. Es tracta d'una reunió bastant útil ja que ens serveix per ubicar a l'equip i per resoldre alguns dubtes sobre el cronograma, horaris i els continguts que encara no havien quedat suficientment clars.



Reunió amb l'equip directiu i l'equip docent

11'00: Reunió amb l'equip de docents del primer grau (1r A: M. Angèlica; 1r B: Ana; 2n A: Noemí; 2n B: Carlos), amb la directora del centre (Gabi), la directora de Primària (Liliane) i la representant de l'entitat promotora (Liliana). S'explica pràcticament el mateix que al matí, puntualitzant en la importància que el concepte de *violència* i *noviolència* és molt ampli; en la necessitat d'una

anàlisi propi com a docents; i en la necessitat d'acudir a les sessions establertes. S'indiquen els canvis²⁶⁸¹ en el cronograma (ja que els docents ja feia més d'un mes que el tenen en la seva possessió). Se'ls informa de les properes observacions que es duran a terme a les aules per part meua, i d'una futura entrevista personal que es tindrà amb cada un d'ells durant els propers dies.

Avaluació: La resposta és de força interès, sobretot per part de dos dels docents (M. Angélica i Ana), els altres dos es mostren més expectats. M. Angélica comenta que té altes expectatives. Es mostrarà interès sobre l'aprofundiment del coneixement dels conceptes de *violència* i *noviolència*.

Just després de dur a terme la reunió, es posa en marxa a la seva pell, el pretest²⁶⁸² que posteriorment implementaran amb els seus alumnes.

Dia 2 (9 de juliol):

BLOC I

-Anàlisi del propi jo. Reflexions personals a través de situacions reals on podria aplicar-se la no-violència.

1. Situacions que impliquen respostes no-violentes.

Descripció: Es va començar situant el projecte i presentant la sessió com una forma d'ampliar el concepte de "violència". Ho fem a través de diverses situacions²⁶⁸³ que es lliuren a cadascun de manera individual. Les primeres que es lliuren són diferents entre sí. Cada docent respon a les preguntes "Quina seria la meua resposta o actitud? i Per què? Després es lliuren altres situacions i van rotant, de manera que alguns docents coincideixin en les situacions analitzades. D'aquí es posa en marxa la posada en comú. Quina va ser la seva resposta? Es varen compartir les respostes i els professors van aportant les seves idees. Anotem a la pissarra les "Possibles causes de la violència" (ja que les situacions... d'alguna manera, podien generar violència) i després algunes conseqüències. Prenem nota.

²⁶⁸¹ Els primers cronogrames tenien alguna variant amb respecte als definitius (que són els presentats al capítol 5).

²⁶⁸² El desenvolupament i resultat d'aquest, es detalla a l'apartat 6.3.4.

²⁶⁸³ Veure annex 3

Avaluació: No va ser excessivament dinàmic ja que alguna professora s'allargava en les seves explicacions, tot i així, eren interessants. Sembla que descobreixen per primera vegada algunes de les conductes o actituds que poden generar violència, i que anteriorment no s'havien aturat a pensar. Varen sortir qüestions força interessants per realitzar el buidatge. És l'inici de l'anàlisi del concepte "violència", i això ens interessa molt de cara a la posterior comprensió dels conceptes clau.

Dia 3 (11 de juliol):

BLOC I

-Anàlisi del propi jo. Reflexions personals a través de situacions reals on podria aplicar-se la no-violència.

2. Reflexió sobre les pròpies actituds i conductes davant situacions que impliquen una resposta no-violenta.

3. Posada en comú i aprofitament de les diverses opcions i respostes davant de situacions que impliquin una resposta no-violenta.

4. Valoració de les diferents respostes per part dels companys.

BLOC II

-Necessitats socials.

-Anàlisi de les necessitats socials i del nostre paper en relació a la satisfacció d'aquestes.

1. Les necessitats socials a nivell mundial i local

Iniciem la sessió, fent un resum de l'anterior. Mitjançant un power point: "Violència i noviolència"²⁶⁸⁴ Es va analitzant allò que es reflecteix a la presentació i posant exemples,... Un cop analitzades les causes i les conseqüències, passem a visualitzar tres vídeos²⁶⁸⁵ d'una ponència del catedràtic Arcadi Oliveres a l'any 2007 a Múrcia, i titulada "*Cambio personal, justicia global*", on analitzem "per què el món va malament", es tracten quatre punts principals: malaltia, ingressos, fam i guerra. Després de cada idea que

²⁶⁸⁴ Veure annex 4

²⁶⁸⁵ video 1: <http://www.youtube.com/watch?v=yCzmWZ2P7Qw>

video 2: <http://www.youtube.com/watch?v=SBR92GQ8HSU>

video 3: <http://www.youtube.com/watch?v=OI3IngbUUB4>

planteja l'autor, s'atura el vídeo per reflexionar-hi i s'aprofita per aclarir algunes qüestions que no s'han entès bé, ja que el so no era molt bo i a més es suma la dificultat per entendre la llengua castellana en boca d'un home que no té l'accent ni el vocabulari propi del Perú. Mitjançant aquests vídeos s'observen, de manera molt sintetitzada, molts dels continguts tractats als primers capítols: injustícia social (on s'inclou algun exemple sobre "educació"), opressió, riquesa versus pobresa, economia local, guerra,... Després d'això es torna al power point i relacionem les idees que hem observat mitjançant les reproduccions audiovisuals, amb algunes de les causes de violència.

Presentarem 3 documents a cadascun, tot i que en aquesta ocasió només es treballarà el primer²⁶⁸⁶. Allà podem llegir algunes idees extretes del seu llibre "Un altre món" sobre el que ja havíem parlat, i analitzar els recursos de què disposem per canviar alguna cosa del nostre voltant en pro de la noviolència. A partir d'aquí, fem dos grups: 1) Ana R., M. Angélica, Carmen Rosa i Noemí; 2) Ana, Carlos, Liliane. Les preguntes que han de respondre són: per què és important el consum responsable? Què NECESSITATS bàsiques detectem a nivell mundial? Després posem les respostes dels dos grups en comú. Les respostes van sent encertades en relació a la filosofia noviolenta que proposa Lanza del Vasto. Al primer grup, se'ls hi fa veure que a la seva resposta no hi ha cap relació amb el medi ambient, qüestió que intentarem emfatitzar i relacionar amb sessions posteriors per arribar a la presa de consciència de la importància d'aquest tema quan parlem de noviolència.

Avaluació:

En general els mestres participen molt; hi ha algunes preguntes i dubtes: dins de cada "possible causa de violència" fins i tot podríem concretar. Surten altres exemples i es reforcen les idees comentades el dia anterior.

Després d'analitzar el p. point, sembla que queden més consolidats els continguts anteriors.

Sembla que, en la visualització dels vídeos, encara que són curts i tot i que han comentat que són molt interessants, no estan molt atents, tenint en compte a més, la dificultat amb la que es troben per comprendre al cent per cent el vocabulari que utilitza el ponent. Però en la posada en comú fan veure

²⁶⁸⁶ Veure annex 5

la seva implicació, participant de manera activa i contínua, i relacionant els continguts dels vídeos amb allò que proposen. Així i tot, podem plantejar la possibilitat d'afavorir el dinamisme en sessions posteriors.

En la detecció de les necessitats generals surten algunes interessants però faltaria concretar, així que es continuarà en la propera sessió.

Dia 4 (16 de juliol):

BLOC II

-Necessitats socials.

-Anàlisi de les necessitats socials i del nostre paper en relació a la satisfacció d'aquestes.

1. Les necessitats socials a nivell mundial i local
2. Identificació, valoració i reflexió sobre quines són les diferents necessitats bàsiques que es donen en la societat a nivell mundial.
3. Identificació, valoració i reflexió sobre quines són les diferents necessitats bàsiques que es donen en la societat a nivell local.
4. Estudi de les opcions que tenim com a persones i com a docents per satisfer i / o prevenir aquestes necessitats.
5. Anàlisi de la importància que té el nostre paper en el desenvolupament d'una convivència no-violenta.

Ja que en aquesta sessió es varen treballar nombrosos aspectes, s'ofereix al lector la programació prèvia de la sessió perquè pugui estructurar de millor forma el desenvolupament de la sessió:

1. Lliurar el buidatge de "necessitats bàsiques globals" i repassar
2. Relacionar aquestes necessitats amb les necessitats més locals
3. Individualment cada docent proposa diferents estratègies per satisfer aquestes necessitats (si cal desdoblarem el grup i dividirem en dos el llistat de necessitats)
4. Posada en comú
5. Anàlisi de la importància del nostre propi paper:
 - Conseqüències d'aquestes necessitats a nivell d'aula?
 - Què podem fer a nivell d'aula? Punts directes a comentar:

- APRENTATGE COOPERATIU (PRÈVIA EXPLICACIÓ DELS OBJECTIUS)
exemple de les dinàmiques dutes a terme.
- INCLUSIÓ D'HÀBITS DE CONSERVACIÓ DEL MEDI AMBIENT
- EDUCACIÓ INCLUSIVA (igualtat d'oportunitats davant l'educació. Tots els infants són diferents)
- MARCAR COM OBJECTIUS EL "PENSAMENT I LECTURA CRÍTICA"
- ANÀLISI DE LES NOSTRES CONDUCTES SOBRE EL MEDI I SOBRE ELS ALTRES
- TUTORIES

Iniciem la sessió revisant el document "buidatge de necessitats bàsiques globals"²⁶⁸⁷ (extret de les idees plantejades pels docents en la sessió anterior) i s'afegeixen algunes idees més²⁶⁸⁸. Repassem quines són aquestes necessitats i per què sorgeixen.

En parelles, des de les necessitats globals, concretaran quines són les necessitats locals (Perú, Ancón, escola). El resultat és que la majoria de necessitats globals es donen d'alguna manera en el Perú i en Ancón, i alhora repercuteixen a l'escola.

Posteriorment se'ls lliura als docents un full on han d'especificar durant la setmana les necessitats del seu grup-classe: "*Mis alumnos... ¿qué necesidades veo?*"²⁶⁸⁹. Individualment cada docent pensarà en diferents estratègies per satisfer dues o tres necessitats globals (a cada docent se li assignaran dos o tres necessitats del llistat). Un cop finalitzat el treball individual, es fa la posada en comú.

D'altra banda es concreta el taller sobre "comprensió lectora" que s'oferirà per a tot el claustre, i que tindrà lloc a l'escola el dia 22 de juliol.

Avaluació: La relació amb les necessitats locals és bastant encertada, només afegim algunes coses referides sobretot al tema del medi ambient i de l'equitat. Quant a les estratègies, les propostes estan prou bé, ja que van en direcció a la filosofia no violenta, encara així, manquen algunes que anam complementant i guiant a través de la interacció amb preguntes i respostes.

²⁶⁸⁷ Veure annex 6

²⁶⁸⁸ Que s'inclouen al document citat anteriorment.

²⁶⁸⁹ Veure annex 7

Sorgeix una qüestió important: Si nosaltres com a mestres serem models, haurem cuidar també el tracte i cooperació entre nosaltres mateixos, llavors: com fem perquè l'equip docent s'involucrí? Seria bo que rebessin alguna formació? (sobretot en referència a secundària)

La sensació és que els docents cada vegada s'estan implicant més, ja que comprenen millor els conceptes i la repercussió positiva que pot tenir aquest programa en els seus alumnes i en la Institució Educativa en general. Poc a poc entenen el sentit de les primeres sessions per ubicar-se al programa i ho fan veure a través dels comentaris, la utilització de la terminologia correcta i el plantejament de dubtes en l'aplicació pròxima.

En conclusió va ser una sessió molt participativa on els docents de cada vegada mostren més confiança en el formador i en les possibilitats de fer un projecte comú on ressalti la noviolència.

Es sol·licita per part dels mestres, la creació d'un compte de correu electrònic per poder compartir els documents de manera virtual. Es tracta d'una bona iniciativa i finalment es crea el compte per tal de permetre que els docents tinguin accés a la informació presentada als "power point" i, a més, d'aquesta manera també l'equip docent podrà aportar idees, propostes, informació...



Moment de la posada en comú per part de les parelles establides

Dia 5 (17 de juliol):

BLOC III

-L'essència de la no-violència.

1. Introducció al concepte de violència
2. Les bases teòriques de la no-violència.
3. Comprensió i reflexió sobre les bases de la filosofia no-violenta.

Iniciem la sessió a la biblioteca, amb la proposta de descriure o anomenar característiques de la VIOLÈNCIA i d'altra banda de la NO-VIOLÈNCIA. Ho fem en parelles i després ho posem en comú. Es va dividir la pissarra en dues parts per tal que quedés més clara la distinció. En una de les parts s'aniran col·locant les idees o característiques que sorgeixen relacionades amb la "violència", i a l'altre costat, les relacionades amb la "no-violència". Es fan propostes molt interessants i el formador afegeix poques idees més, però una important: justícia social / injustícia social. Així doncs, reflexionam sobre la importància d'això i tot allò que poden englobar aquests termes. D'aquesta manera es crea un document nou²⁶⁹⁰.

Més tard ens vàrem dirigir a la sala multimèdia per visualitzar el power p. "Mohandas Gandhi"²⁶⁹¹. És mostra una pinzellada de qui va ser, què va fer i què va proposar. Es tracta de donar una introducció al que vindria a ser el pare de la noviolència i la seva filosofia. Primerament es va comentar per després poder-ho relacionar amb les idees que ja hem vist afegint alguna més: sobretot que "es tracta d'una manera de vida".

Tornam a la biblioteca²⁶⁹² i allà introduïm el tema de la "cooperació" a partir dels resultats que van tenir les dinàmiques de les *ferratines de colors* i el *joc de la màquina* i el de *troba la teva parella*; tant en els alumnes²⁶⁹³ com en ells mateixos. Comentam sobretot allò que es contempla als resultats del pretest dels infants i que podem trobar a l'apartat anterior, i el perquè de les

²⁶⁹⁰ Veure annex 8

²⁶⁹¹ Veure annex 9

²⁶⁹² Les sessions de formació, exceptuant els tallers i les projeccions, sempre han tengut lloc a la Biblioteca de l'escola.

²⁶⁹³ El pretest als alumnes es va proposar per part dels professors a l'inici de l'anterior setmana, una vegada que ja havíem dut a terme la primera reunió i ells ja havien experimentat les dinàmiques.

seves respostes, que potser estan molt condicionades per allò que estam acostumats a veure, a fer, i a sentir pels mitjans de comunicació. Es relaciona també pel mode de vida competitiu estipulat a la nostra societat en general i a la manca de reflexions sobre els propis actes i els actes dels altres, i la seva repercussió.

Finalment es va acordar que la propera setmana els docents lliuraran el llistat de necessitats dels seus grups-classe.

Avaluació: El nou document creat a partir de les característiques de la violència i la noviolència, són determinants per a concretar més aquests conceptes tan amplis.

Al analitzar novament els resultats del pretest dels alumnes i el perquè d'aquests, els docents s'adonen encara més de la importància que tindrà el desenvolupament del pensament crític a una escola potenciadora de la noviolència.

La implicació segueix sent bona malgrat el retard d'alguns professors. Les dinàmiques de mostra els motiven bastant i fan que sigui més fàcil arribar a conclusions sobre conceptes abstractes.

Dia 6 (18 de juliol):

BLOC III.

-L'essència de la no-violència.

2. Les bases teòriques de la no-violència.

3. Comprensió i reflexió sobre les bases de la filosofia no-violenta.

4. Identificació dels punts clau de la filosofia noviolenta de G. Lanza del Vasto.

BLOC IV.

-Aplicació de la filosofia noviolenta com a mitjà per satisfer les necessitats socials.

1. Conèixer diferents accions reals on s'hagi dut a terme la resposta no-violenta.

2. Analitzar les possibilitats de la filosofia no-violenta en la societat actual.

3. Preveure els diferents resultats socials possibles, després de l'aplicació de respostes no-violentes.

BLOC V.

-Necessitats educatives i noviolència.

1. Analitzar les diferents necessitats educatives globals que caldria satisfer per poder dur a terme una convivència no-violenta.

*El fet que s'incloguin tots aquests objectius a aquesta sessió té la seva justificació en el fet que molts d'ells ja s'havien començat a treballar anteriorment i ara s'acaben de consolidar.

Ens situarem recordant el que havíem fet en les anteriors sessions. Es va repartir per escrit el buidatge sobre les "estratègies per satisfer algunes necessitats globals"²⁶⁹⁴: la intenció d'aquesta feina, era que els docents s'acostumassin a cercar estratègies per a la satisfacció de necessitats, en aquest cas, es comença per aquelles que són més generals, mentre que un altre objectiu serà que aquest entrenament, ens ajudi també a formular estratègies per a la satisfacció de necessitats en l'escola. A més, es va repartir el buidatge sobre la confrontació entre els conceptes "violència i noviolència" i el que aquests comporten. Revisem aquest últim document recordant allò que s'havia dit en altres sessions, i introduïm la figura de Lanza del Vasto: s'explica una mica qui era i la seva relació amb el Mahatma Gandhi, i per afavorir aquesta explicació, es complementa amb un document escrit²⁶⁹⁵ amb les dades més representatives de Lanza. Just després, es presenta individualment el document "Punts clau en la filosofia no-violenta de Lanza del Vasto"²⁶⁹⁶, cada un dels mestres repassa el document i tria dos dels punts que més s'identifiquen amb el que hem vist sobre la no-violència. Es trien punts variats; cada un va dient un i comentant el perquè de la seva elecció i el sentit que li dóna. Els companys també fan aportacions i el formador matisa alguna cosa sobre cada punt. Després, comentem alguns altres que no havien sortit i els professors donen la seva opinió i a més, fan alguna pregunta per resoldre els seus dubtes. A partir de tot això, ens disposem a extreure els "conceptes base" que fonamenten la filosofia no-violenta de Lanza del Vasto.

Més tard revisarem el document lliurat fa diverses sessions "Paz"²⁶⁹⁷ i el comparem amb alguns dels conceptes que han sortit a la sessió actual. Se'ls

²⁶⁹⁴ Veure annex 10

²⁶⁹⁵ Veure annex 11

²⁶⁹⁶ Veure annex 12

²⁶⁹⁷ Veure annex 13

lliura també el document "*¿Qué podemos hacer a nivell d'aula en relación a la educació para la noviolencia?*"²⁶⁹⁸. Aquest document ho tindrem en compte a l'hora de programar; s'anticipa aquesta informació perquè la tinguin en compte al iniciar la propera sessió.

Avaluació: Surten tots els conceptes que ens interessa tenir en compte a l'hora de programar. La impressió és que ja coneixen el tema i comença a haver complicitat entre l'equip.

A més, la intenció de la sessió, en relació a la recerca per part dels mestres d'estratègies que donin resposta a les necessitats dels seus alumnes, pren forma, ja que l'equip docent comença a donar respostes adequades a les metodologies pròpies de l'educació per a la noviolència i es reforcen positivament entre ells, mostrant-se entusiasmats davant les possibilitats que tendran a l'hora de programar.

Dia 7 (19 de juliol): Taller de "Metodología Activa"

Aquest taller es va organitzar per donar més eines a l'equip docent per tal de donar resposta a les necessitats dels seus alumnes. A aquest taller es sumaren altres mestres de la mateixa I.E. i alguns mestres d'altres I.E.

La programació d'aquest taller es pot trobar a l'annex 15 el format és el mateix que el material que es va oferir als docents, i l'objectiu principal és fer veure la metodologia educativa com a fonament de la educació per a la noviolència, donat que la filosofia metodològica que es presenta, du implícits molts dels aspectes enunciats fins ara i que tenen relació directa amb l'adquisició d'hàbits de convivència noviolenta.

Descripció: Aquesta sessió té lloc a la sala Multimèdia. Es comença la sessió amb el Taller de "Metodologia Activa i educació en valors". S'intenta plantejar el taller com una sessió en la qual participen tots els assistents. Mitjançant preguntes es va iniciar la sessió que es va executar basant-nos en les "paraules clau"²⁶⁹⁹. Es varen incloure diferents conceptes propis de la "metodologia pedagògica" i altres més propis de "educació en valors" i es varen anar fusionant a mesura que va anar avançant el taller. S'implementa amb la

²⁶⁹⁸ Veure annex 14

²⁶⁹⁹ Veure annex 16

participació dels docents tant en aportacions teòriques, resolució de qüestions, com en dinàmiques.

Més endavant, en finalitzar el taller, es queden tan sols els docents que estan involucrats en el "projecte". Repassem els últims documents i el "Reglamento General de Educación"²⁷⁰⁰ per tenir una base més consolidada a l'hora de realitzar les properes programacions i incloure transversalment allò que relacionam amb la noviolència.

Avaluació: El fet d'experimentar algunes tècniques inclusives, fan que els mestres manifestin la complementació a la seva comprensió sobre la importància d'aquestes en relació a l'aprenentatge real dels continguts, ja siguin conceptuals, procedimentals, o actitudinals.

La reflexió sobre les paraules clau, és molt completa i necessita poca guia per part del formador.

La revisió dels darrers documents, una vegada acabat el taller, es fa una mica difícil degut al cansament i a la eufòria ocasionada arran de les activitats del taller. Tot i així, mostren interès al veure la relació entre allò que hem vist fins ara i el que reflecteix el "Reglamento General de Educación". Afirmen, que tot i que coneixen el document i el tenen per mà, per ells és un descobriment el fet de veure tan clarament que aquest reglament manifesti de manera tan explícita, la necessitat de treballar els continguts que hem vist, amb les metodologies tractades, per aconseguir objectius tan acords a la filosofia de la noviolència.

Dia 8 (22 de juliol): Taller de "Comprensió Lectora"

*Aquest taller es va organitzar per donar més eines a l'equip docent per donar resposta a les necessitats concretes dels alumnes en relació a la comprensió lectora i al pensament crític. A aquest taller es sumaren altres mestres de la mateixa I.E. i alguns mestres d'altres I.E.

²⁷⁰⁰ Síntesi feta per tenir una base clara d'allò que diu el Reglament oficial peruà i que es relaciona amb el projecte que duim a terme: Veure annex 17



Moment de treball en grup al "Taller de Comprensi3n Lectora"

Amb la finalitat de poder comprendre de manera m3s clara com es va dur a terme la sessi3, s'ofereix a continuaci3 la programaci3 del taller:

- 1) S'inicia la sessi3 demanant que 3s la "Comprensi3 lectora"
- 2) Com treballen la comprensi3 lectora?
- 3) P. point²⁷⁰¹ explicant per qu3 els m3todes habituals NO assegurin que hi hagi comprensi3 real.
- 4) Per qu3 treballem la comprensi3 lectora allunyada de continguts curriculars si pot fer-se conjuntament? (Tradici3)
- 5) Lliurament de document: "Comprensi3 lectora"²⁷⁰²

Explicaci3 mitjançant exemples:

- a) Comprensi3 de vocabulari²⁷⁰³: Pregunta general al grup de docents: Com podem fer-ho?

Despr3s s'explicar3 a trav3s de: Relaciona la imatge amb la paraula (per parelles) /

Aurora: dibuix (imaginem que estem veient a classe els estats del dia, aix3 aprofitem per relacionar)

Assaborir: dibuix (imaginem que estem veient a classe "els sentits", aix3 aprofitem per relacionar)

Altra possibilitat: domin3 d'aliments

²⁷⁰¹ Veure annex 18

²⁷⁰² Veure annex 19

²⁷⁰³ Veure annex 20

b) Comprensió literal: Exemple: treballem continguts de l'àrea d'educació física i conjuntament continguts de l'àrea de matemàtiques (globalització): "circuit" ²⁷⁰⁴. es mostrarà el p. point de l'annex mentre es va explicant. Per evitar la competitivitat, s'ofereix un premi a tots els equips que aconseguixin acabar a un temps estipulat.

c) Seqüenciació: mitjançant unes fotocòpies ²⁷⁰⁵ s'explicarà el significat d'aquest concepte.

d) Comprensió inferencial: s'explicarà el contingut i després posarem en marxa una dinàmica ²⁷⁰⁶ per exemplificar el concepte. Es tracta de donar pistes als docents que hauran de llegir en veu baixa (per assegurar la comprensió lectora); cada una de les pistes durà a una altra i així fins trobar el "tresor" que es traduiria en xocolata. La informació de cada una de les pistes no estarà explícita, sinó implícita en les frases.

e) Comprensió crítica: s'explicarà a través del contingut escrit al document i amb exemples de notícies futbolístiques reflectides a diferents diaris.

Una vegada que han quedat clars els conceptes treballats, els docents es disposaran en parelles i realitzaran el taller:

Taller: "disseny meva activitat de comprensió lectora"

- Què vull treballar?
- Quins són els meus objectius?
- Com ho faré?
- Com vaig a comprovar que els meus objectius s'han complert?

Finalment, amb el temps que queda es posaran en comú algunes propostes i s'analitzarà en quina mesura es treballa la comprensió lectora.

Avaluació: Novament, l'exemplificació i l'experimentació dels conceptes a treballar de manera pràctica, fou determinant per l'èxit del taller, ja que els mestres manifestaren l'enteniment d'aquests aspectes i ho demostraren a través del disseny de la seva activitat de comprensió lectora, encara que la majoria va triar la comprensió literal i la comprensió seqüencial. Potser es podia

²⁷⁰⁴ Veure annex 21

²⁷⁰⁵ Veure annex 22

²⁷⁰⁶ Veure annex 23

haver plantejat el treball dels diferents tipus de comprensió per grups. També es va observar la dificultat que tenen la majoria de docents per a deslligar-se dels continguts purament conceptuals, ja que no proposaven continguts procedimentals (exceptuant la comprensió lectora) ni actitudinals. Així doncs, haurem d'insistir més en aquest aspecte a l'hora de començar les programacions d'aula.

Dia 9 (23 de juliol):

BLOC IV.

-Aplicació de la filosofia noviolenta com a mitjà per satisfer les necessitats socials.

1. Conèixer diferents accions reals on s'hagi dut a terme la resposta no-violenta.
2. Analitzar les possibilitats de la filosofia noviolenta en la societat actual.

BLOC V.

-Necessitats educatives i noviolència.

-Anàlisi de les reflexions del punt 1. Comparació del punt inicial amb els coneixements posteriors. Detecció de les necessitats educatives dels grups-classe i relació amb propostes no-violentes.

2. Analitzar les diferents necessitats educatives locals que caldria satisfer per poder dur a terme una convivència noviolenta.
3. Comparar les reflexions dutes a terme en el punt 1 i les noves reflexions, un cop compresa l'essència de la noviolència, i valorar les diferències i del propi aprenentatge.

BLOC VI.

-Com programar per a la transmissió d'una manera de vida noviolenta.

1. Detectar i analitzar les necessitats educatives dels propis alumnes en relació a la convivència noviolenta.
2. Plantejar els diversos objectius que es necessiten aconseguir a llarg termini, per tal d'assolir una convivència noviolenta.

Descripció: Iniciem la sessió a la biblioteca. Es va recordar una mica el que vàrem veure en les sessions anteriors als tallers sobre Lanza del Vasto i s'aprofundeix una mica més sobre la seva persona i les seves accions

mitjançant el document "Lanza del Vasto i educació"²⁷⁰⁷ (es torna a posar l'accent en la seva relació amb Gandhi). Es continua amb el mateix document revisant les idees que fonamenten l'escola ideal de Lanza del Vasto que es basa en el model educatiu de les "Comunitats de l'Arca".

Recuperem el llistat elaborat individualment sobre les necessitats observades en els seus grup-classe i se'ls demana que designin quines d'elles estarien relacionades amb la no-violència i que afegixin altres si s'escau. Després es posen en comú i s'anoten a la pissarra perfilant de manera concreta la formulació d'aquestes²⁷⁰⁸

Es torna al document "Lanza del Vasto i educació" i d'aquí complementem les necessitats comentades anteriorment anotant també a la pissarra.

Posteriorment, tenint en compte els conceptes bàsics d'una educació no-violenta i les necessitats extretes, ens disposem a programar. En grups (per grau) es comencen a redactar OBJECTIUS generals que continuarem en la propera sessió.

Avaluació: Els docents segueixen implicats. No dominen la detecció de necessitats i això ens porta un temps; al principi es confon la formulació de necessitats amb la descripció de conductes inadequades dels alumnes o dels pares (conseqüències i no necessitats); poc a poc han anat comprenent i practicant, tot i que algunes d'elles es semblen més a estratègies que a necessitats en sí.

D'altra banda es deixa veure l'assimilació de la filosofia de la noviolència, ja que, al proposar els primers objectius, es tenen en compte els aspectes treballats.

Dia 10 (25 de juliol):

BLOC VI.

-Com programar per a la transmissió d'una manera de vida noviolenta.

2. Plantejar els diversos objectius que es necessiten aconseguir a llarg termini, per tal d'assolir una convivència noviolenta.

²⁷⁰⁷ Veure annex 11

²⁷⁰⁸ Veure Annex 24

3. Planificar la programació d'aula tenint en compte els continguts transversals d'una educació no violenta.

Aquesta va ser l'última sessió abans del període festiu i es deixaren algunes qüestions que es revisaren a la tornada per tal que no quedés cap contingut sense treballar a fons. Al llarg de les anteriors sessions, s'han barrejat diversos continguts de diferents blocs perquè les sessions fossin més variades i poguessin situar-se en el "perquè" de la formació prèvia.



Moment de treball en grup i de consens

S'inicià la sessió basant-nos en el document-resum²⁷⁰⁹ extret del Reglament General d'Educació del Perú i en els objectius generals relacionats amb l'educació per a la no violència que s'han proposat fins ara. Posteriorment s'acaben de consensuar, basant-nos en tot allò que hem vist a les sessions anteriors, els OBJECTIUS GENERALS²⁷¹⁰, que evidentment guiaran les nostres programacions. Es tracta d'anar programant per a cada mes vinent. Es varen aclarir els següents punts de cara a les futures programacions:

²⁷⁰⁹ Veure annex 17

²⁷¹⁰ Veure annex 25

-Programarem per sessions.

-En cada sessió ha d'haver contemplat almenys un dels objectius generals proposats.

-Cada mes s'hauran d'haver contemplat tots els objectius (no es pot deixar cap al marge)

Primerament s'elaborà una "programació pilot" proposant un dels objectius generals i una capacitat pròpia de l'àrea de matemàtiques. Es va fer en parelles (per graus): Carlos i Noemí proposen fer-ho de manera interdisciplinària (integrant continguts de diverses àrees)

Avaluació: Ens vàrem trobar amb alguna dificultat respecte a com programar, i per tal que l'equip pogués seguir la mateixa línia, es varen haver d'aclarir una sèrie de punts comentats a la descripció de la sessió. D'aquesta manera, els docents es sentiren més segurs a l'hora de dur a terme l'elaboració dels programes. Encara així, alguna programació no contemplava la capacitat que s'havia proposat, qüestió que va fer parar l'atenció en aquest aspecte fonamental de la programació. Així mateix, sembla que la idea principal es va captar i es fa el compromís de continuar amb això després del període festiu.

Dia 11 (13 d'agost):

BLOC VI.

-Com programar per a la transmissió d'una manera de vida noviolenta.

3. Planificar la programació d'aula tenint en compte els continguts transversals d'una educació noviolenta.

4. Plantejar l'avaluació i els instruments necessaris per reflectir el procés dels alumnes pel que fa a les respostes no-violentes.

Per clarificar dubtes de la sessió anterior, es decideix estructurar la feina dels docents a través del compliment dels punts dissenyats per a l'actual sessió:

1. Programació en base a les necessitats dels nostres alumnes, seguint una metodologia activa; inclusiva. Incloent transversalment aspectes relacionats amb les bases de la filosofia noviolenta de Lanza del Vasto.

2. Compartir idees pel que fa a la programació.

3. Idear maneres d'avaluació / comprovació

Es comença pel primer punt organitzant aspectes detectats i consensuats en anteriors sessions:

-Necessitats del meu grup-classe.

-Estratègies i pautes de metodologia activa / Estratègies de metodologia inclusiva²⁷¹¹.

-Objectius generals a treballar (propis del projecte).

Partint d'aquesta base, es triaran a cada Unitat Didàctica (i més concretament a cada sessió):

1- els objectius curriculars; 2- els objectius generals del projecte; 3- els continguts; 4- la metodologia. I fet això es comprovarà que amb la metodologia triada i els continguts, es podran satisfer les necessitats dels alumnes.

A l'annex 26 es pot trobar un exemple de sessió amb les revisions incorporades programada dins aquest projecte: a la primera part podem veure la sessió amb les correccions fetes per la formadora i a la segona part podem trobar la programació de la sessió amb els suggeriments incorporats.

A mesura que s'anava programant per Graus (1r i 2n), s'anaven posant en comú les idees de cada parella i es feien aportacions d'uns docents als altres per matissar, sobretot, algunes qüestions metodològiques.

Una vegada que es va perfilar alguna sessió, es plantejà l'avaluació: L'avaluació dels continguts conceptuals i procedimentals, va ser més senzilla: a través de produccions, seguiments mitjançant graelles d'observació, i proves d'avaluació.

Avaluació: Les programacions van incorporat tot allò que es requereix. Es realitzaren amb tranquil·litat i bon ambient, arribant fàcilment al consens entre els grups establerts. A més, entre els grups, es mostraven interessats en veure què i com ho feien els companys, aportant-se idees entre ells. Aspecte que ens mostra que el treball cooperatiu, és una condició que s'ha assumit sense necessitat de recordar-la.

La dificultat apareix quan es tracta d'avaluar continguts actitudinals, no hi ha costum i vertaderament s'afirma que quasi mai es fa. Deixam llavors, aquesta qüestió per la següent sessió.

²⁷¹¹ Se'ls hi ha ofert als mestres un document amb algunes estratègies inclusives comentades al Taller de Metodologia Activa. Veure annex 16

Dia 12 (15 d'agost)²⁷¹²:

BLOC VI.

-Com programar per a la transmissió d'una manera de vida no violenta.

3. Planificar la programació d'aula tenint en compte els continguts transversals d'una educació no violenta.

4. Plantejar l'avaluació i els instruments necessaris per reflectir el procés dels alumnes pel que fa a les respostes no violentes.

En aquesta sessió es continuà amb la programació de sessions didàctiques i es va fer èmfasis en l'avaluació dels continguts treballats. Si bé és cert que partíem d'una avaluació poc tradicionalista, en el sentit que els mestres involucrats en el projecte utilitzaven tot tipus d'instruments a l'hora d'avaluar, es centraven en el procés i no tan sols en el resultat²⁷¹³ de l'alumne, i proposaven criteris d'avaluació bastant amplis i oberts²⁷¹⁴, també serà cert que els objectius o continguts actitudinals que es proposaven com a fites educatives, no es comprovaven de cap manera. Així doncs, es va proposar que es marcassin indicadors observables relacionats amb els criteris d'avaluació o amb els objectius, per tal de poder analitzar si les respostes dels infants, estaven en concordança amb les fites establides.

Avaluació: Amb motiu de tot el descrit, es va fer imprescindible que els docents s'adonassin de la importància que té la presa de consciència dels alumnes sobre la pròpia adquisició de continguts actitudinals; d'aquesta manera, els mestres hauran d'incloure a la seva tasca la introducció del pensament crític i del raonament en relació a aquest aspecte, així com l'autoavaluació de les pròpies conductes.

D'altra banda, es va començar a planejar entre tots com seria la continuació de les programacions. Una de les idees més acceptades, va ser la de reunir-se setmanalment per graus i programar la setmana tenint sempre en compte allò que s'havia fet fins el moment.

²⁷¹² Arribada aquesta data, els mestres ja havien començat a posar en marxa alguna "programació pilot" amb els seus alumnes.

²⁷¹³ Característica pròpia del model d'escola inclusiva.

²⁷¹⁴ Característica pròpia del model d'escola inclusiva.

Dia 13 (20 d'agost):

BLOC VI.

-Com programar per a la transmissió d'una manera de vida noviolenta.

3. Planificar la programació d'aula tenint en compte els continguts transversals d'una educació noviolenta.

4. Plantejar l'avaluació i els instruments necessaris per reflectir el procés dels alumnes pel que fa a les respostes noviolentes.

Aquesta sessió estava destinada només a conclusions, però després de les demandes de l'equip docent, es va voler aprofitar també per fer seguiment de les programacions fetes autònomament²⁷¹⁵.

Es varen fer plantejaments en relació al seguiment per part de la formadora durant el trimestre i mig que quedava de curs. El suggeriment que finalment va ser consensuat per tot l'equip docent, va ser el d'introduir la figura de "mediadora". Aquesta figura estaria representada per Liliane, la coordinadora de Primària que s'havia involucrat al projecte des del principi. La coordinadora ja era l'encarregada de rebre i donar el vist i plau a les programacions dels mestres. Així doncs, ara el que faria seria revisar també que els objectius dels programa també apareguessin i que la metodologia fos l'apropiada. D'igual manera, Liliane i la formadora estarien en contacte via e-mail i així es podrien resoldre dubtes referides a les programacions o al seguiment en sí.

Avaluació: En general, a través de les revisions de les programacions vàrem poder observar la integració de la filosofia educativa noviolenta per part dels mestres: s'utilitzaven metodologies inclusives i acords amb l'escola de la noviolència de Lanza del Vasto; es treballaven aspectes actitudinals en relació als objectius proposats; es tenia en compte el mestre com a model noviolent; es globalitzava; es tenia en compte el desenvolupament de la creativitat dels infants;... Es corregiren, amb l'ajuda de tot l'equip, alguns aspectes concrets de la metodologia, per tal de completar el procés d'ensenyament-aprenentatge dels alumnes.

²⁷¹⁵ Els mestres no només treballaven damunt les programacions a les sessions establides, sinó que també practicaven de manera autònoma (Veure el cronograma dels docents al capítol 5)

A més, els docents continuaren proposant indicadors per a avaluar les actituds dels infants, arribant a la conclusió, que molts d'aquests s'haurien d'utilitzar a llarg termini i no només a una sessió, per poder tenir una idea del procés del nin.

Dia 14 (22 d'agost):

Descripció i Avaluació: Primerament es contemplaren les expectatives que els mestres tenien al començar el projecte. En realitat cap d'ells esperava un tipus de formació d'aquestes característiques. S'esperava més bé una formació teòrica i una aplicació independent i autònoma posterior. El resultat va ser que la formació teòrica i l'aplicació varen anar de la mà. Els mestres afirmaren que el projecte era seu, i que la intenció era continuar-lo els següents anys i incloure els tipus de programacions que s'havien posat en marxa, en els graus posteriors arribant a secundària. Es proposà, per part de la formadora, que durant el temps que queda fins a final de curs, es plantegin la manera de dur-ho a terme i que al més de desembre²⁷¹⁶ es podria observar detingudament la perspectiva d'aquest.

A la darrera mitja hora de sessió, es va sumar l'equip directiu, exceptuant Liliane, que forma part de l'equip docent del projecte i que per tant, ja hi era a la sessió. Es posaren en comú les expectatives posteriors sobre les programacions que s'estaven duent a terme de manera que l'equip directiu, continuarà en tot moment donant suport.

La implicació i la iniciativa per a seguir programant en base a la consecució dels objectius, es fa visible a través de les aportacions dels mestres i les hores que estan disposats a afegir al seu horari lectiu.

²⁷¹⁶ Mes on té lloc la finalització del curs, i on la formadora tenia prevista la seva tornada per analitzar els resultats, conjuntament amb els mestres.



Equip de treball

Havent explicat el procés que tengué lloc als mesos de juliol i agost, i tenint en compte la posterior trajectòria que es plantejava a les sessions succeïdes, el seguiment als mesos següents es fonamentava només en una supervisió a través de la coordinadora de Primària, essent conscient també, que la coordinadora de Secundària tenia el propòsit de col·laborar estretament amb aquest projecte, de manera que quedàs reflectit per escrit tot el que englobava dit projecte.

6. 3. 2. Adaptacions fetes en funció de les vicissituds sorgides al llarg del procés.

En relació al cronograma establert anteriorment, es podran observar algunes variacions en el desenvolupament dels blocs de continguts, degut a que, en moltes ocasions, s'han hagut de treballar continguts de manera conjunta, ja que és inevitable entrellaçar-los donat que uns estan amaratats de l'essència dels altres i viceversa.

D'altra banda, a la sessió corresponent al dia 17 de juliol, ens vàrem veure obligats a allargar més de mitja hora en relació al cronograma, ja que anàvem una mica retardats respecte als continguts a treballar.

S'ha d'advertir al lector, que a les sessions de formació es sumaren també tres persones més: Liliane (coordinadora de Primària i mestra del grup-classe de 5è A); Carmen Rosa (mestra del grup-classe 4t B); i Ana R. (psicòloga²⁷¹⁷ de la Institució Educativa). Aquestes tres companyes també aportaren idees i propostes a l'hora de elaborar els continguts i materials del programa; però no es reflectiran els seus grups d'alumnes ni el seu treball individual, ja que ens hem centrat només en els grups diana.

A part, d'això, no va ser necessari fer cap adaptació, ni sorgiren imprevistos que modificassin de manera significativa el desenvolupament de les sessions i de les programacions, exceptuant aquells moments on havíem de repassar el contingut o revisar, a petició dels mateixos docents, les programacions ja fetes. Així mateix, cap mestre va faltar a les sessions dutes a terme i cap d'ells es va mostrar reticent a participar.

6. 3. 3. Recollida d'informació per part dels participants en el programa.

La informació que recolliren durant el procés els mestres sobre els seus alumnes formava part de una avaluació inicial sobre les actituds i conductes d'aquests. A aquesta recollida d'informació, l'anomenarem a hores d'ara, *pretest*.

La segona setmana de juliol, al començament del segon trimestre del curs, es planteja el pretest als alumnes per esbrinar quin és el punt de partida d'aquests, en relació a la noviolència. S'avaluaran sobretot les conductes i respostes dels infants a partir quatre instruments d'avaluació. A continuació es presenten els instruments²⁷¹⁸ dels que l'equip docent disposarà i que ens permetran observar quins comportaments o/i actituds són els inicials abans de posar en marxa el programa:

¿CUÁL ES EL PUNTO DE PARTIDA DE MIS ALUMNOS?

1. Dinámica de las pegatinas de colores:

²⁷¹⁷ La seva figura ha estat explicada en el marc institucional.

²⁷¹⁸ Volem recordar al lector que aquesta informació es presenta en castellà i en el format original, per tal de no alterar en cap cas el material que es va oferir als docents.

Desdoblamos la clase en dos grupos (ya que la ratio es muy alta). Vamos a realizar con cada subgrupo la misma dinámica de manera paralela. Pegamos en la frente de cada niño una pegatina de un color. Habrá 4 colores diferentes (azul, amarillo, verde y rojo) La pegatina roja no estará repetida, con lo cual, le tocará a un solo niño. Es importante avisarles que durante la dinámica NO se podrá hablar.

La consigna será tan solo: "Agrúpanse sin hablar!"

2. Juegos cooperativos:

-*"La Máquina"*: El profesor hace grupos heterogéneos de 4 o 5 componentes. Cada grupo elige una máquina (lavadora, coche,...) y deberán ingeniárselas para que cada componente sea una parte de esa máquina.

-*"Encuentra tu trío"*: Con etiquetas, pegaremos en la frente de cada niño un objeto o animal que emita determinado sonido. Las etiquetas estarán repetidas, de modo que se puedan reunir de tres en tres. Con los ojos tapados, cada niño emitirá el sonido que le haya tocado hasta encontrar a los otros dos compañeros que emitan el mismo.

3. Situaciones mediante dibujos²⁷¹⁹:

- 1) Un niño te quita la merienda.
- 2) Un compañero te da un empujón
- 3) Un niño se cae en el patio y se hace sangre.
- 4) Están haciendo una tarea y tu compañero no se enteró de lo que tiene que hacer.
- 5) Un niño de tu salón, se olvidó la lonchera
- 6) Qué harás para llegar a la puerta de tu casa? (hay flores sembradas en medio del camino y un perro que bloquea tu puerta)

4. Observaciones por parte de los maestros:

ÍTEMS:

- ¿Cuáles son las conductas o actitudes que consideramos violentas o generadoras de violencia que se pueden modificar?
- ¿Con qué frecuencia se dan?
- ¿En qué medida (cantidad de niños)?
- ¿Qué observamos en cuanto a la escucha de los compañeros?
- ¿Qué observamos en referencia a la conservación del medioambiente (respetar la vida)?

Amb el primer punt, "*Dinámica de las pegatinas de colores*", es pretén observar en quina mesura els alumnes rebutgen al company que té alguna característica diferent, en aquest cas, el color de la ferratina. Per evitar realitzar l'activitat amb un excés d'alumnes, ja que el reagrupament podria esser una mica caòtic, es va recomanar als mestres que dividissin els grups en dos o tres;

²⁷¹⁹ Aquests dibuixos es poden trobar a l'annex 27

que es limitassin a exposar únicament i clarament la consigna; i que finalment es demanés als alumnes el perquè dels seus agrupaments sense analitzar les respostes, ja que aquest anàlisi podria interferir en els resultats del posttest. Anam a veure ara, quins varen ser els resultats d'aquesta dinàmica exposant exactament allò que recolliren els docents:

Respostes de la tutora de 1r A (M. Angélica):

- a. Grupo dividido en tres.
- b. Las pegatinas usadas fueron de un solo color pero con diferentes formas en ellas y uno diferente a los demás.
- c. Los niños se mantuvieron obedientes a la indicación "no conversen ni se observen" hasta que la profesora dé la siguiente indicación (cabe decir que se les pidió tengan la frente pegada a la pizarra acrílica antes de dar la consigna).
- d. Luego todos voltearon a la vez y escucharon: "Harán grupos ahora; pero no podrán conversar. No hablar, solo agruparse"
- e. Inmediatamente sonrieron, levantaron sus bracitos y abrazaron al que estaba a su costados sin mirar las pegatinas ni a la persona que estaba a su costado.
- f. El número de integrantes fue similar entre ellos entre 4 a 5 niños por grupo. Solo un grupo en el que hubo 2 niñas altas fueron inmediatamente acogidas por otro que tenía más integrantes.
- g. A la pregunta ¿por que se reunieron de esa forma? Sus respuestas fueron:
 - Porque somos amigos.
 - Porque nos queremos
 - Porque así queríamos
 - Porque somos hombres
 - Porque somos mujeres

NOTA La pegatina UNICA diferente se la coloqué al alumno que es más sociable y psicológicamente mas seguro para evitar reacciones que podrían dañar su autoestima o sentimientos. Aunque los niños ni observan sus pegatinas.

*Además en los grupos fueron acogidos hasta los niños que presentan problemas de conducta como de aprendizaje eso no importó a la hora de hacer los grupos.

Al grup de 1r A, el 100% dels alumnes reaccionen ignorant la nova característica que se'ls ha assignat, tot i que pot parèixer, consultant les respostes dels nins, que alguns segueixen uns altres criteris a l'hora d'agrupar-se. D'altra banda, observam que cap d'ells s'ha sentit marginat ni etiquetat.

Respostes de la tutora de 1r B (Ana):

Los niños se agruparon, sin tomar en cuenta el símbolo que era diferente en cada pegatina.

Lo hicieron porque:

-Somos amigos

-Porque me dijo la profesora que debía de agruparme

*Les costo mucho estar sin hablar, hubo algunos empujones y jalones a sus compañeros.

També, al grup de 1r B, el 100% dels alumnes reaccionen ignorant la nova característica que se'ls ha assignat. Si bé és cert que no hi ha etiquetatge ni discriminació, sí es demostren reaccions negatives i vinculades amb la violència. També s'hauria de tenir en compte, que el fet de dur a terme l'activitat amb tot el grup-classe, dificulta el compliment de la norma de *no parlar*.

Respostes de la tutora de 2n A (Noemí):

*No se llegaron a presentar actitudes violentas, pues uno de los integrantes en voz alta comenzó a decir el color que tenía y a pasar la voz a sus compañeros , y a la niña que le tocó el color diferente de la pegatina se puso a llorar al verse sola sin grupo.

*Debí haber trabajado esta dinámica en un ambiente más amplio, pues el aula resulto pequeña se formaron grupos de 6 alumnos (6 grupos). Podía haber reducido los grupos para trabajar mejor.

Al grup de 2n A, observam que la totalitat dels alumnes s'agrupen seguint el color de la seva ferratina. Potser, hauríem de considerar com a biaix la conducta del nin que, incomplint les normes, condiciona als altres a saber també quin és el seu color i, d'aquesta manera, parar atenció a aquesta característica. A més, es pot concloure que, sí es dóna una marginació cap a la nina i s'observa a més, una resposta d'inconformisme per part de la nina cap a una clara injustícia.

La manera de dur a terme la prova, no seguia els suggeriments previs, ja que, al igual que a 1r B, es va dur a terme amb tot el grup-classe, i això dificulta el control de l'activitat per part del professor.

Veiem també una dada interessant en la descripció de la mestra, i és que afirma que no es donen comportaments violents encara que s'hagi segregat a una nina. Donat, que la prova es va fer a l'inici de la formació dels mestres, suposam que la docent encara no coneix tot allò que abasta el concepte de *violència*, ja que sembla que només ho relaciona amb agressió física o verbal.

Respostes del tutor de 2n B (Carlos):

Primeramente los alumnos se agruparon haciéndose señas y sin hablar, según miraban las etiquetas de sus compañeros. Un alumno quedó solo, pero fue acogido por un grupo al ver que estaba solo.

La respuesta a "¿por qué se han agrupado así?" fue:

-Porque así tenemos el mismo color.

Cuando se les pregunta porqué el alumno de la etiqueta diferente está en ese grupo, responden:

-Porque estaba solo.

Al grup de 2n B A, els infants reaccionaren agrupant-se seguint el color que se'ls hi havia assignat, és a dir, prioritant una característica per sobre dels valors d'unitat. Tot i així, al veure a un alumne tot sol, l'accepten a un dels grups rompent així amb la segregació inicial cap a ell.

Quant a l'anàlisi d'aquesta primera activitat, podríem dir que als cursos inferiors, els infants no es fixen en la diferència que se'ls ha atorgat i que simplement es disposen a agrupar-se seguint la instrucció del docent. La diferència entre el grup A i el B, és que la manera d'agrupar-se suposa en el primer grup serenitat i en el segon es fa a través de gestos agressius i en ocasions violents. Quant als alumnes de 2n les respostes són variants: als grup A un dels alumnes no respecta les regles i això suposa una manca de respecte als companys que volen realitzar correctament l'activitat; d'altra banda, l'alumna amb l'etiqueta diferent es sent desplaçada i marginada pel fet de tenir una característica distinta als companys, aquesta reacció ens indica el poc valor a la singularitat i per tant, el perill que pot córrer la seva autoestima. En el cas de 2n B, els alumnes s'agrupen segons la característica distintiva, fet que ens indica la potencialitat de la discriminació en els infants, encara que, l'alumne que quedava tot sol, hagi estat acceptat per un d'ells.

Respecte al segon punt, "juegos cooperativos", es van proposar una sèrie de llocs cooperatius com els que tenim a la fulla que se'ls va proporcionar, amb l'objectiu de poder observar en quina mesura cooperaven els alumnes, és a dir: si consensuaven la manera de dur a terme l'activitat, si sol·licitaven ajuda o oferien ajuda als companys, tot i que no fossin del mateix grup (en el cas del

joc "encuentra tu trio"), si es comunicaven assertivament, i si respectaven les idees dels companys. A continuació s'exposa allò que els mestres recolliren:

Respostes de la tutora de 1r A. (M. Angélica):

LA MÁQUINA

- a. Se hicieron grupos de 4 y 5 alumnos
- b. Se les pidió que elijan una maquina o electrodoméstico para que lo representen entre todos.
- c. No pudieron hacerlo, tal vez necesitaron un ejemplo.
- d. Se les hizo el ejemplo con la licuadora (la profesora y tres niñas).
- e. Comprendieron lo que tenían que hacer.
- f. Se les dio otras alternativas pero solo decidieron hacer la licuadora de manera que copiaron el ejemplo.

Posiblemente por que tenían su recreo encima.

Respostes de la tutora de 1r B. (Ana):

LA MÁQUINA

*Se agruparon de 6 para representar a una maquina: tren, avión, licuadora, micro, tractor.

- Les costo ponerse de acuerdo unos demoraron más que otros, no todos opinaban unos dirigían mas que otros. Finalmente trataron de ponerse de acuerdo aunque no fue fácil también hubo peleas verbales y empujones por querer participar.

Respostes de la tutora de 2n A. (Noemí):

LA MÁQUINA

Los grupos se forman de 5 y se les indicó que eligieran una máquina (poniendo ejemplos). Se repiten algunos como el carro²⁷²⁰, eligen también la lavadora, frigorífico, la moto y el televisor.

Un o dos de cada grupo indican a los otros lo que deben hacer. Hay alguna discusión por no querer representar una pieza pero finalmente lo realizan delante de los compañeros y se divierten.

Respostes del tutor de 2n B. (Carlos):

- a. Los niños simularon un helicóptero con sus hélices
- b. La motocicleta con su conductor
- c. Un avión de pasajeros
- d. El tren de pasajeros con su conductor
- e. El play station

²⁷²⁰ Es refereix al "cotxe"

f. La combi con pasajeros

g. La licuadora

Grupos de 4 o de cinco alumnos. Se les da ayuda para elegir la máquina ya que al principio no saben muy bien que elegir, pero después deciden ellos, aunque siempre suele haber un componente que elige por el resto.

Lo representan en el salón²⁷²¹ y los compañeros intentan adivinar de qué se trata. Se divierten bastante.

Tot i que l'activitat finalment es va realitzar i en general els infants ho passaren bé, hauríem d'analitzar una sèrie d'aspectes que més o menys són comuns als quatre grups: La primera és la dificultat per posar-se d'acord sobre la màquina que anaven a representar i també sobre qui faria cada part, en la majoria dels casos un sol alumne del grup pren les decisions i els altres l'assumeixen, això ens indica que, encara que alguns d'ells, qualche vegada hagi fet treball en grup, no estan acostumats a fer-ho de manera cooperativa, no hi ha una posada en comú ni una elecció entre tots, per tant, no hi ha un consens. Això en alguns casos ha donat lloc a conflictes visibles, sobretot en els més petits, ja que qualche infant no estava d'acord amb totes les decisions que es prenen unilateralment, fins i tot, en el cas dels alumnes de 1r B., hi va haver alguna agressió física. Aquest fet no vol dir que als grups de 2n no hagués conflicte, ja que el silenci potser també una mostra de submissió i com hem vist amb anterioritat, la submissió respon a l'opressió que és un mode molt habitual de violència. D'altra banda, ens fixarem en la dificultat per decidir el tema o la màquina que es representaria i la necessitat de models o exemples, en alguns casos, molt clars, a l'hora de triar. Com hem explicat abans, les metodologies que utilitzen els mestres, no són massa tancades, però sí existeix un caire tradicional que implica un obstacle per al desenvolupament de la creativitat i sobretot, de l'autonomia dels alumnes; això explicaria aquesta dificultat a l'hora de prendre decisions. També s'ha de valorar, per un altre costat, l'interès i la motivació per part dels nins, per a participar en les activitats, tot i que en la majoria dels grup-classe, la distribució de número de nins per grup petit no va ser molt adequada, ja que no seria recomanable un grup més gran de quatre components per poder treballar cooperativament de manera més eficaç. També es podrien haver desdoblats els grups i fer-ho en dues sessions per tal de poder controlar i observar més als alumnes. Qüestions

²⁷²¹ Es refereix a "l'aula"

d'aquests tipus, referides a l'organització d'aula i agrupaments, serà un aspecte que també haurem d'incloure al programa, per tal de treballar allò que sigui més efectiu per a l'educació no violenta. Així mateix, caldria apuntar que el fet d'arribar a consens, de veure possibilitats en la tasca, d'argumentar,... impliquen obligatòriament el desenvolupament de la capacitat de raonar, imprescindible, d'altra banda, per a l'evolució del pensament crític.

El tercer punt, anomenat "situaciones mediante dibujos", fa referència a la presentació de diversos dibuixos on es mostra una situació que impliqui la resolució d'aquesta situació. S'observarà llavors, en quina mesura la resposta de l'alumne és assertiva i d'aquesta manera, de quina manera reflecteix actituds violentes o no violentes. Se'ls demana als infants que dibuixin o escriguin allò que farien davant la situació. Primerament s'explica en veu alta perquè tots ho puguin entendre, i també s'adverteix que no tots els alumnes tenen les mateixes situacions; la intenció d'això és que al posttest ningú pugui repetir la situacions donades al pretest, ja que si fos així, la tendència seria repetir la resposta donada mesos enrere. En total hi ha sis situacions²⁷²², com podem veure a l'explicació del pretest, i les respostes foren les següents:

Respostes de la tutora de 1r A. (M. Angélica):

Per concloure les respostes dels nins d'una manera més sintètica, s'ha inclòs davall de cada apartat, el tant per cent de les respostes majoritàries.

SITUACIONES MIDIANTE UN DIBUJO

Por orden de respuesta²⁷²³

- a. Un niño te quita la merienda
La mayoría dijo: le digo ala profesora
-Le golpeo
-Le persigo y se la quito

Un 85% acudeixen a la professora i la resta es comporta de manera no assertiva.

²⁷²² Es recorda al lector que totes aquestes situacions es poden observar a l'annex 27

²⁷²³ Les respostes dels nins es col·loquen des del primer lloc al darrer en relació al número de nins que hagin contestat; per tant, aquelles respostes que estiguin en el primer lloc, seran les més contestades.

- b. Un niño se hace sangre, al caer de rodillas.
 -Llamo a otro amigo para llevarlo a la Dirección
 -Lo ayudo
 -Llamo a la profesora
 -Llamo a su mamá (si no están en el colegio)

El 100% dels alumnes es mostren solidaris amb el company intentant ajudar de la manera que troben més encertada.

- c. Un niño de tu salón, se olvidó la lonchera²⁷²⁴:
 -Le invito
 -Le invito un poquito
 -Le invito un poco
 -Una niña dijo con mucho esfuerzo: Le invito un poquito

El 100% es mostra solidari a l'hora de compartir, tot i que a algú li costa manifestar-ho (s'ha de tenir en compte que és una situació hipotètica)

- d. Están haciendo una tarea y tu compañero no se enteró de lo que tiene que hacer.
 -Le deajo ver
 -Le digo que pregunte a la profesora

Un 70% manifesta que li deixaria veure, però no que l'intentaria ajudar. I un 30% traspassa la responsabilitat d'una cosa que potser pugui fer, a la mestra.

- e. ¿Que harás para llegar a la puerta de tu casa?
 -El perro persigue al gato , se van y luego camino por un costadito de las plantas
 -Voy por la puerta de atrás.
 -Le doy comida para que se vaya.
 - Le doy un hueso al perro y al gato.
 - El perro me conoce porque es mi perro
 - Llamo a mi madrina que vive cerca.
 - Unos niños conversan:
 Niño 1 Le doy hueso al perro
 Niño 2 Si acabas de llegar y no tienes hueso
 Niño 1 Busco en el jardín porque ellos siempre esconden sus huesos enterrándolos.
 Niño 2 Ahverdad.

²⁷²⁴ Recipient on es guarda el berenar.

Un 35% donen respostes utilitzant alternatives al problema, aspecte que deixa veure la seva creativitat, però que implica que deixen de banda la cura del medi. La resta manifesta respostes orientades a alliberar-se de la presència del ca, entenent així que els hi produeix por. Només una alumna té en compte la presència de les plantes i evita perjudicar-les.

- f. Un niño te da un empujón
 - Le digo a la profesora
 - Lloro
 - Le golpeo
 - Le perdono
 - Le digo a mi mamá

Un 80% dels nins no mostren definitivament una conducta violenta, però un 20% responen a l'agressió amb una altra agressió.

Respostes de la tutora de 1r B. (Ana):

SITUACIONES MIDIANTE UN DIBUJO:

*Luego de observar los dibujos (variados) las respuestas fueron espontáneas, sin mucha reflexión, aunque las situaciones no son reales, se observo algunas respuestas donde se observa respuestas violentas como

- a. Un niño te quita la merienda
 - yo le pegaría si me quita mi lonchera.
 - Le aviso a mi profesora
 - Lo persigo con un palo
- e. ¿Que harás para llegar a la puerta de tu casa?
 - les digo fuera
 - A las plantas las corto con una tijera grande
- f. Un niño te da un empujón
 - le persigo
 - le empujo

La tutora de 1r B, presenta només aquelles dades que són representatives de conductes o actituds violentes. Així doncs, s'ha trobat que a la situació "a", un 40% responen de manera violenta (no s'ha comptat aquí el tant per cent de la resposta "avisar a la mestra", ja que no es considera determinant. A la situació "e", cap infant ha tengut en compte la protecció de les plantes, tot i que no es reflecteixi a les respostes de la docent per escrit. I un 10% es sent assetjat pels animals.

Respostes de la tutora de 2n A. (Noemí):

SITUACIONES MIDIANTE UN DIBUJO:

Al aplicar esta técnica observe que la mayoría de los niños ayudarían a sus compañeros y compartirían.

Es pot concloure que un 95% en total són solidaris amb el company, tenint en compte que a la situació de prestar ajuda acadèmica, el tant per cent baixa significativament a un 20%, com podem veure a la darrera conclusió de la tutora.

Con respecto al cuidado de la vida de otros seres (las plantas y animales) observo hay un grupo que todavía no respeta y cuida nuestro medio ambiente. Así también observo en una niña el cariño a ambos razonando muy bien al indicar que daría la vuelta a la casas y al perro le ofrecerían una galleta.

Es cierto que hay un pequeño grupo que prestaría su cuaderno viendo que su compañero es inquieto y juguetón, pero la mayoría no lo harían.

Només una alumna manifesta el seu interès per la protecció i la cura dels animals i les plantes.

Respostes del tutor de 2n B. (Carlos):

SITUACIONES MIDIANTE UN DIBUJO:

Luego de aplicar los instrumentos de dibujo relacionados a medir el grado de agresividad a violencia se llegan a las siguientes determinaciones:

El 15%de los estudiantes evidencian rasgos de conductas violentas influenciados en su mayoría por su entorno familiar o comunal

El 20% de estudiantes esta definiendo el modelo de conducta que debe adoptar esto influenciado por su entorno social (familiar, escolar y comunal).

El 65%de estudiantes evidencian conductas no violentas que contribuyen a la sostenibilidad del clima favorable y no violenta en el aula.

La población meta del proyecto la constituye el 15% en el marco de la reeducación de conductas no violentas, asimismo el 85% en el ámbito de la prevención de conductas violentas.

Abans de comentar les respostes a aquesta activitat, hem de fer notar les diferències a l'hora de prendre nota dels resultats. Cada mestre ho va fer de la manera que va trobar oportuna; així doncs trobam respostes concretes i

resultats globals, alguns d'ells estipulats en percentatges poc adequats a respostes concretes.

Una de les qüestions que més ens ha de cridar l'atenció és l'elevat número de respostes que tenen el seu marc en la competitivitat, s'observa sobretot en relació a la manca de solidaritat a l'hora de compartir un ensenyament o una tasca escolar; però al contrari, la solidaritat augmenta en gran mesura quan parlem d'ajudar a un company que s'ha fet mal o de compartir amb aquell que s'ha oblidat el berenar. Es podria relacionar, doncs, amb la potenciació de la competitivitat a l'escola i concretament a l'àmbit acadèmic, a través sobretot de l'èmfasi que es sol posar en les qualificacions. El medi ambient també serà un punt clau a treballar, ja que la majoria demostra indiferència cap a la cura de les plantes i molts, cap al respecte als animals; i alguns, no tenen inconvenient en maltractar-ho. Es tracta d'una manca de consciència sobre la importància de la protecció del medi ambient, que com hem vist amb anterioritat, està relacionat amb la noviolència. Cal comentar també, que molts dels alumnes no respondrien de manera violenta cap al altre, malgrat aquest hagi comès una acte de robatori o d'agressió física cap a ells; però sí ho farien alguns altres. Encara així, hauríem de tenir en compte que podria haver diferències notables entre la resposta davant un exemple gràfic i la resposta davant una situació real.

El quart i darrer punt, s'estableix al voltant del coneixement que té cada mestre sobre els alumnes del seu grup-classe. Es tractava de respondre a 5 ítems relacionats amb les conductes i actituds dels infants que tenen a veure amb la violència o, en l'altre extrem, amb la noviolència. En aquest cas, els mestres treballaren conjuntament i arribaren a les següents conclusions:

*Actitudes violentas que se pueden modificar:

- Gritar al compañero
- Empujar o patear (niños) sobretodo cuando juegan en el recreo
- No escuchan a sus compañeros
- Atropellan corriendo, no caminan

*Estos incidentes se dan cotidianamente y muchos niños son protagonistas activos.

- En cuanto a la conservación del medio ambiente, aun no hay una toma de conciencia, pisan las plantas, o arrancan las flores, juegan con el agua.

*Son los varones los que más incurren en estas faltas, las niñas en menor escala, son más cuidadosas y ejercen más autocontrol

*Lo que es necesario es prevenir y corregir a través de este proyecto las conductas violentas, para una convivencia en paz

En tot cas, com el pretest es va posar en marxa en el moment que es començà amb la formació, els mestres no repararen en actituds de competitivitat i de insolidaritat que més tard sí plantejaren.

L'objectiu de la recollida d'aquesta informació per part dels tutors, és que, posteriorment, l'anàlisi d'aquestes respostes s'utilitzi per a comparar els resultats i veure en quina mesura els alumnes han assimilat alguns continguts propis de la noviolència.

6. 3. 4. Avaluació dels instruments utilitzats per a recollir o seqüenciar informació.

A continuació s'analitzarà la utilitat i l'efectisme dels instruments utilitzats al llarg del procés, per tal de recollir informació necessària per a l'aplicació o avaluació del projecte. D'aquesta manera, s'avaluarà si l'objectiu dels instruments descrits, s'ha complert o no.

a) Observació directa de les sessions:

Finalitat 1 (al principi del mes de juliol): Estudi de les estratègies utilitzades per part dels tutors, per conèixer el punt de partida d'aquests i poder enfocar correctament la formació sobre la metodologia apropiada a la filosofia de la noviolència²⁷²⁵.

El fet d'assistir a diverses sessions dels mestres implicats en el projecte i poder veure com organitzaven les seves aules i quin tipus de mètodes o estratègies utilitzaven per a la recerca dels aprenentatges dels seus alumnes, ajudà en gran mesura a comprendre on era que s'havia de posar èmfasi en

²⁷²⁵ La descripció d'aquesta es troba a l'anàlisi del perfil dels docents, a l'apartat de "destinatariis"

aquelles metodologies que no es duïen a terme, o quines, que sí s'utilitzaven, s'havien de reforçar. A més, es va poder descobrir que es treballaven poc les actituds i el treball cooperatiu, de manera que, també s'hauria de fer menció des de la formació, a la importància dels continguts no conceptuals i de l'organització de l'aula.

Després d'això, també es va tenir en compte que la manera de treballar era bastant diferent entre l'equip docent, i per aquest motiu, representava també un aspecte fonamental el fet de dur a terme pluges de idees en conjunt, treball cooperatiu en petit i gran grup, grups de discussió,... de forma que es poguessin complementar i aprendre els uns dels altres.

S'ha de afegir, a més, que les observacions no es feien a una hora ni un dia estipulat. Tot i que els docents sabien que es faria aquest tipus d'observació, no sabien exactament quan tendria lloc.

Finalitat 2 (al mes de juliol): Analitzar el comportament dels alumnes en relació a allò que es fa a classe i en relació als seus companys i el mestre.

Es va poder observar que els alumnes mostraven més interès per aquelles activitats en les que tenien una participació activa i que no era purament mitjançant la lectoescriptura. Eren molt participatius en les sessions on havia interacció amb el mestre i amb els companys (tot i que aquesta darrera no es va poder observar gaire), i en aquelles que implicaven manipulació d'elements. Es va poder comprovar també que existia un alt grau de competitivitat entre ells a l'hora de realitzar les tasques i que la majoria d'aquestes eren individuals. Aspectes que ens tornen a orientar cap a la importància que té l'assimilació, per part dels mestres, de metodologies pròpies de l'educació no violenta.

Finalitat 3 (al mes de desembre): Comprovar que s'aplica allò que s'ha treballat amb anterioritat als mesos de formació.

D'aquesta manera es pot observar en quina mesura s'ha incorporat tot allò que es va establir a les sessions de formació. Aquest tipus d'informació, es podria esbrinar a partir de les afirmacions dels docents i de la mediatra, així doncs, d'aquesta forma es pot triangular el resultat que es valorarà al punt 6.4.

Finalitat 4 (al mes de desembre): Comprovar que les actituds i els comportaments dels alumnes, evolucionen cap a un model noviolent.

S'ha de prendre consciència que aquestes observacions no seran de cap manera suficients per a poder avaluar si aquest objectiu s'assoleix, però sí que podrem sumar aquestes dades a aquelles recollides pels docents, i a través de les entrevistes als alumnes.

b) Entrevistes:

Al llarg del període d'implementació es varen fer dos tipus d'entrevistes, unes dirigides als docents implicats en el projecte i les altres destinades als alumnes de primer cicle. A continuació explicarem quina ha estat la utilitat de cada una d'elles.

-Entrevistes als docents (mes de juliol):

Finalitat: Esbrinar el model de vida i la formació prèvia dels mestres.

Vertaderament, el mode de vida de cada un d'ells, no es va poder extreure massa de les respostes que es donaren a l'entrevista, ja que aquestes es varen dur a terme al principi del període de formació. Així doncs, les dades útils que es varen recopilar varen ser més bé de tipus formatiu, i es reflecteixen a l'apartat 6.1.11. Si bé és cert que les dades ens ajudaren a saber quin tipus de formació havien rebut aquests destinataris, poc va ajudar a l'hora d'enfocar el període formatiu, ja que algunes de les estratègies o bé no es coneixien o bé s'havien oblidat amb el temps i la pràctica d'altres.

-Entrevistes als alumnes (mes de desembre):

Finalitat: Analitzar la evolució dels alumnes cap un model noviolent.

Al tractar-se d'entrevistes individuals, s'efectuaren un total de dotze entrevistes, ja que era difícil poder-ne efectuar més degut al temps disponible i tenint en compte que només s'utilitzava el temps de l'esplai per tal que els alumnes no perdessin hores de classe. Per tant, tenim una mostra de tres infants per grup-classe, seleccionats de manera aleatòria. Es tracta d'una altre recurs que permet establir relacions entre allò que es va recollir sobre les conductes dels alumnes en un primer moment i el que ara s'observa. És clar,

que tampoc, per sí sol, serà un instrument suficient, però sí un element més a tenir en compte.

c) Qüestionaris:

Es passaren diversos tipus de qüestionaris tant als professors com a l'equip docent, com als alumnes. Per aquesta raó dividirem l'anàlisi d'aquest instrument en tres parts:

-Qüestionaris als alumnes:

S'utilitzaren sobretot per esbrinar dades relacionades amb el seu context i la seva forma de vida, i a més, per observar com era la seva interacció amb el docent, dades, aquestes darreres, que ens donaran pistes sobre com el docent es responsabilitza de l'educació dels seus alumnes. En principi, els dos qüestionaris que es passaren ens serveixen per fer-nos una idea de les condicions de vida dels alumnes i dels models dels quals s'alimenten. La informació extreta d'aquests, està exposada al punt 6.1.11.

-Qüestionaris a l'equip docent implicat en el projecte:

Tots els qüestionaris que es varen passar, han estat explicats a apartats anteriors, menys aquells que tenen a veure amb les dades finals, que s'explicaran al punt 6.4. Tots ells han estat de molta utilitat ja que recullen informació sobre la manera de treballar dels mestres abans i després de la implementació del projecte, qüestió que ens permet observar l'evolució d'aquests en el seu procés d'aprenentatge. D'altra banda, també s'han pogut recollir dades referides a l'observació de conductes i actituds dels seus alumnes, informació molt útil per a poder mesurar com s'ha desenvolupat l'aprenentatge dels alumnes i com l'han incorporat a la seva actuació i relacions diàries.

-Qüestionari a l'equip directiu:

Es va passar al mes de desembre i l'anàlisi dels resultats es pot consultar a l'apartat 6.4. La finalitat d'aquest era descobrir quines eren les expectatives del projecte de cara al futur per part de l'equip directiu i saber si els membres d'aquests, havien pogut fer un seguiment d'allò que es duia a

terme per part de l'equip docent. En conclusió, en quina mesura s'implicaven amb el projecte. Això ens faria veure quines possibilitats de continuïtat tenia i com s'havia fet el seguiment des de l'escola a mesura que passaven els mesos d'implementació. Tenint en compte que es tracta de pocs membres, la posada en comú dels resultats del qüestionari, ajudaren encara més a matissar com s'havia fet el seguiment, quines eren les expectatives, i quins eren els propòsits a posteriori.

d) Diaris:

Ha estat una eina de molta utilitat, donat que als mesos de juliol i agost, es recollia el desenvolupament de les sessions, així com totes les apreciacions i interpretacions derivades de l'anàlisi d'elles. Ha estat un instrument rellevant per a poder establir una estructura clara del desenvolupament del projecte i per a poder veure els processos dels mestres al llarg dels mesos.

El diari de desembre, ha estat igualment útil per tot el que es comenta anteriorment i per poder fer una avaluació de l'evolució de l'equip docent, de les apreciacions de l'equip directiu i de les possibilitats futures així com d'aquelles coses que s'han de millorar.

e) Posades en comú:

En totes les sessions formatives i més endavant, en aquelles que s'han d'utilitzar per fer seguiment, les posades en comú han estat bàsiques per a la comprensió en conjunt dels conceptes que s'han treballat. A més, han estat molt enriquidores per diferents motius: fan que el conjunt de mestres es senti inclòs en aquest projecte; s'aconsegueix la implicació de l'equip; s'aporten noves idees contínuament que complementen les ja sorgides; dóna la possibilitat d'arribar a uns objectius consensuats entre tots; enforteix l'aprenentatge cooperatiu; i finalment afavoreix un clima de confiança en el que es fa més fàcil treballar.

f) Pretest / Avaluacions inicials:

El pretest o més bé, les avaluacions inicials, s'han dut a terme a través de diferents instruments que ja s'han explicat amb anterioritat al punt 6.3.3. Com podem veure, es tracta d'una recollida de dades relatives a actituds i a

conductes, algunes d'elles fora de classe, la qual cosa fa que es faci difícil mesurar-les. Les situacions mitjançant dibuixos, els jocs cooperatius i la dinàmica de les ferratines, depenen en gran mesura, de com es presenten les activitats, ja que qualsevol paraula o gest de mestre, pot apuntar cap a una determinada opció de resposta. A més, partim d'una situació fictícia, la qual cosa, ens pot indicar només una hipòtesi de resposta i no una resposta real. Les observacions dels mestres en base als ítems estipulats, són més concrets i es fonamenten més bé en comportaments sistemàtics, aspecte que és més verificable i més fàcil d'enregistrar i que pot, per aquest motiu, donar més informació concreta sobre els nostres alumnes. D'igual manera, s'ha de comentar aquí la dificultat que ha suposat la recollida sistemàtica d'informació per part del professorat, ja que cada un d'ells, ho duia a terme de manera diferent. Així doncs, ens hauríem de plantejar en un futur, clarificar de forma concreta quins requisits i quines pautes indispensables s'han de seguir per dur a terme aquestes avaluacions inicials. A més, la impossibilitat de repetir alguna prova, com és el cas de la dinàmica de ferratines (ja que els alumnes tendrien a repetir la mateixa actuació que tengueren la primera vegada), fa que el posttest no pugui tenir com a referència tots els instruments anteriors, tot i que sí podem fer un anàlisi de les conductes posteriors en relació a la segregació i a la unitat de grup.

D'altra banda s'ha d'especificar allò que va esdevenir amb el pretest que es va passar a l'equip docent:

Es va iniciar amb l'exercici de *"las pegatinas de colores"*²⁷²⁶. El resultat és que s'agruparen per colors. La formadora demanà el "perquè" ja que la consigna era tan sols *"agrúpanse"*. Observem que de vegades l'ésser humà tendeix a marginar la "diferència", o allò que no considera "igual", aquest serà el punt d'inici per treballar amb els infants. Posteriorment es proposà el joc de *"la máquina"*²⁷²⁷. Funciona força bé, tots els docents formen una part important de la màquina, sense ella, no funcionaria. Seguim amb la cooperació i es proposa el joc de *"encuentra tu pareja"*²⁷²⁸. Finalment tots troben la seva parella però no ajuden a trobar la del company, sinó que, de vegades, encara que

²⁷²⁶ Veure pretest.

²⁷²⁷ Veure pretest.

²⁷²⁸ En el pretest "Encuentra tu trío"

sense intenció, fins i tot creen interferències perquè els altres es localitzin entre ells. S'analitza això darrer fent veure que el propi objectiu oculta moltes vegades l'objectiu global, l'objectiu que ens interessa a tots, que en aquest cas seria acabar amb èxit l'activitat en comú. Són consideracions que anirem tenim en compte al llarg de les posteriors sessions.

Dels tres instruments utilitzats, ens adonam que un d'ells ens ajuda a veure un punt de partida positiu de cara al modelat dels infants, i és la cooperació. D'aquesta forma, no haurem de fer tant d'èmfasi en la prioritització de la cooperació en les seves programacions, ja que els mateixos mestres, ja li donen importància. A més, en la feina que realitzem a les diferents sessions, partirem del fet que l'equip ja té per mà el treball cooperatiu. Però d'altra banda, veiem que al joc de trobar la parella, no s'adonen de la necessitat dels altres quan ells ja han aconseguit l'èxit, no són solidaris amb els altres. Serà una eina interessant per a convidar a la reflexió sobre aquest tema als docents.

La dinàmica de les ferratines, té un resultat semblant al dels alumnes de 2n, on veiem la costum de seleccionar a aquells que es sembla més a nosaltres encara que sigui en un tret completament superficial. Per tant, ens fa veure la necessitat de conscienciar a l'equip docent de les repercussions que pot tenir la segregació i els prejudicis a la societat i a l'escola, i si més no, la importància de treballar-ho també a l'aula.

g) Posttest:

El posttest s'ha dut a terme en base a les informacions inicials, afegint algunes qüestions que no s'havien contemplat i que es poden observar al capítol següent. L'avaluació que podem fer de la seva utilitat és que, al igual que al pretest, el fet de mesurar efectes relacionats amb les actituds, ens fa topar amb moltes variables relacionades amb el context, la metodologia, els aprenentatges, que dificulta l'enregistrament objectiu. Tot i així, s'ha intentat ser el més concret possible a l'hora d'enregistrar les respostes i conductes dels mestres i dels alumnes. L'anàlisi sobre aquest punt, el podem trobar a l'apartat següent.

6. 4. AVALUACIÓ DEL PRODUCTE

6. 4. 1. Avaluació dels resultats.

El mes de desembre de l'any 2013, després de fer seguiment mitjançant el correu electrònic i algunes vegades, a través l'aplicació d'*skype*, ens disposarem a recollir les dades en relació als alumnes i als mestres, i també les conclusions de l'equip docent i directiu sobre la implementació del projecte. Abans de continuar amb la presentació de resultats, serà precís advertir al lector que la recollida de dades té un caire més bé qualitatiu, encara que de vegades hem utilitzat algunes gràfiques orientatives de tipus quantitatiu; una de les raons, com ja s'ha dit abans, té a veure amb la dificultat que suposa a l'escola mesurar actituds de manera objectiva. D'aquesta manera, ens hem basat en diferents instruments i indicadors que ja hem comentat i avaluat anteriorment.

A la vegada o més endavant, s'aniran analitzant les dades obtingudes en les sessions, observacions, entrevistes i enquestes, així com també allò que es va anar anotant en el diari de seguiment.

Aquests resultats s'avaluaran diferenciant entre allò que ha esdevingut amb l'equip docent i allò que té a veure amb les respostes dels alumnes. Així doncs, separarem aquest apartat en dues parts.

-Equip docent:

Durant la primera reunió duta a terme al mes de desembre amb l'equip directiu, aquest va comentar que dos dels mestres involucrats en el projecte havien requerit major seguiment, sobre tot en allò que es refereix al compliment dels terminis establerts per el lliurament de programacions setmanals, ja que sovint s'endarrerien i se'ls hi havia de donar un avís per tal que ho lliurassin. D'altra banda, alguna vegada també se'ls va haver de recordar qualche qüestió referida a la implementació de metodologies més inclusives²⁷²⁹. S'explicita també que amb el transcurs dels mesos, l'equip docent ha anat incorporant maneres de treballar més inclusives i que reflectien, de manera cada vegada

²⁷²⁹ Aquestes dues qüestions ja s'havien comentat en el procés del seguiment per via informàtica, a través del correu electrònic.

més significativa, els objectius proposats en el projecte de l'educació per a la noviolència. Al principi, només quedaven establerts als documents, però no es duien a terme en la pràctica; poc a poc, això va anar canviant, tot i que s'esperava que es desenvolupés encara més, aquesta manera de treballar en els anys posteriors.

Per tal de recollir de manera escrita algunes conclusions per part de l'equip directiu, i tenint en compte que es tracta del començament d'un projecte amb una perspectiva de continuïtat al llarg dels anys vinents, se'ls va passar als membres d'aquest equip, una enquesta²⁷³⁰ de la qual oferim el buidatge a continuació. Els membres que varen respondre són tres (exceptuant Liliane, ja que ella forma part de l'equip docent involucrat al projecte):

Liliana: directora religiosa.

Gabi: directora del Centre.

Claudia: directora de secundària (cap d'estudis de secundària)

Les preguntes es presenten en castellà ja que així estaven plantejades, i es respecta l'idioma, també a les respostes, per tal de no variar el significat de cap paraula o frase.

No es presenten a continuació totes les preguntes amb les seves respostes, ja que algunes d'elles corresponen a la valoració del programa, reflectit al punt 6.4.4.

1. ¿Qué piensas que puede aportar este proyecto al Centro?

-El cambio de actitud en los docentes, personal, alumnos y padres.

-Disminución de agresividad en nuestros niños y niñas.

-Recreación del P.E.I. (Proyecto Educativo Institucional)²⁷³¹

-Ayuda a innovar en el PCC (Proyecto Curricular de Centro)²⁷³²

-En que haya una permanente revisión.

-En ser un referente ético para la comunidad educativa y la localidad anconera.

²⁷³⁰ Es pot trobar de manera completa a l'annex 28.

²⁷³¹ El P.E.I. és la formulació precisa de les aspiracions de la comunitat educativa al voltant del model d'escola que es necessita per atendre les demandes de desenvolupament dels estudiants. Allà es reflecteix quin tipus d'escola es pretén, quina és la seva filosofia de funcionament i quina ha de ser la pràctica pedagògica a desenvolupar.

²⁷³² Al P.C.C. recull la resposta pedagògica en relació al currículum nacional, i està consensuat per l'equip docent de cada centre educatiu.

-En promover la aplicación de estrategias metodológicas orientadas a la noviolencia.

-Sensibilización de la comunidad educativa.

-En la convivencia entre alumnos.

2. ¿Qué crees que puede aportar al equipo docente?

-Compromiso.

-Ejemplo.

-Desarrollo del pensamiento crítico.

-Mayor capacidad para construir una sociedad más tolerante.

-Recrear estrategias de aprendizaje y recursos didácticos / Conocer nuevas estrategias y pautas de actuación para aminorar las conductas violentas de los niños y niñas.

-Mejorar en el trabajo diario.

3. ¿Cómo ves el inicio del proyecto?

-Interesante.

-Innovador.

-Con aceptación de los docentes involucrados así como de los no involucrados (que tienen ansias de conocerlo y llevarlo al caso)

-Buen inicio y buen uso de la información y motivación hacia los maestros.

-La etapa presencial de la formadora ha favorecido en gran medida la formación teórico-práctica.

-Bien organizado.

-Con responsabilidad y voluntad.

No cal dir, que l'equip directiu també es va involucrar en gran mesura en la implementació del projecte. Des d'un primer moment, va apostar per l'èxit d'aquest i va interessar-se en tot moment per allò que s'anava treballant, participant inclús en alguna de les sessions així com en qualque taller. Per tant, no és d'estranyar que algunes respostes estiguin referides a qüestions concretes d'aquest.

Després d'haver realitzat el buidatge de respostes, anem a analitzar-les per tal de fer una avaluació del contingut d'aquest:

1. ¿Qué piensas que puede aportar este proyecto al Centro?

Com a resposta a la primera pregunta, podem trobar que l'equip directiu contempla aquest projecte com a punt de partida per a que hagi un canvi d'actitud en els alumnes, mestres i fins i tot pares, per tal d'afavorir la convivència entre tots. També es refereixen a que es tracta d'un aportament als documents propis del Centre, per tal de assentar una base en el funcionament d'aquest.

2. ¿Qué crees que puede aportar al equipo docente?

Surten algunes idees quant al compromís personal i a la reflexió. Recordem que "el pensament crític" també és un dels fonaments del nostre concepte d'educació per a la noviolència, així doncs, serà del tot necessari que els mestres també ho desenvolupin per poder després treballar-ho amb els seus alumnes. Sobretot veiem una resposta unísona respecte a la utilització de les estratègies. En el procés durant el qual ha tengut lloc aquest projecte, tant els mestres com l'equip directiu, s'han adonat de la importància que té dur a terme una metodologia adequada per a poder educar en la noviolència.

3. ¿Cómo ves el inicio del proyecto?

Les respostes a aquesta pregunta es donen a partir del període que abasta des de març, on es comença a presentar el projecte a l'equip directiu i a l'equip docent per via informàtica i telefònica, fins al mes de desembre. Per aquesta raó veurem diferències quant a la temporada a la que es refereixen: Unes fan referència a la fase organitzativa (entre març i juny), responent que ha estat ben organitzada i que la informació rebuda, tant per part de les directores com per part dels mestres, ha estat adequada. Altres donen resposta a la fase formativa (entre juliol i agost), manifestant que, al igual que la primera part, estava ben organitzada i que era innovadora; es diu també que la formació i el seguiment directe han estat significatius a l'hora de implicar als docents. Finalment, algunes de les respostes tenen a veure amb la fase de implementació dels programes didàctics dels mestres (des d'agost fins a desembre), i es fa menció a la responsabilitat i la voluntat per part de l'equip docent de dur a terme les seves propostes al llarg de tots els mesos, i també per part de la formadora en la funció del seguiment a distància; d'altra banda es té en compte la implicació dels mestres acceptant i duent a terme el projecte, ja

que la possibilitat que els docents deixassin de participar i que no es sentissin identificats amb el projecte, havia estat un plantejament que ens havíem fet a l'inici, qüestió que, com podem veure, ha deixat de preocupar-nos donat a la bona disposició dels docents. A més, s'observa que altres membres del claustre, tant de Primària com de Secundària, s'han mostrat interessats en formar part d'aquest projecte i ho han fet saber als companys involucrats, a l'equip directiu i a la formadora.

Després de la reunió amb l'equip docent, va tenir lloc la primera reunió amb els docents implicats en el projecte i es varen començar a avaluar aquells aspectes relacionats amb l'evolució de la seva feina i per tant, del desenvolupament de les programacions. La primera pregunta que es va formular, estava relacionada amb la metodologia: "S'ha variat des dels mesos de juliol i agost fins ara?". Algunes respostes foren les següents:

-Es potencia més la presa de decisions: Aspecte fonamental per a treballar l'autonomia de l'alumnat, el raonament i el pensament crític.

-Hi ha més diversitat de propostes a l'aula (realitzades pels propis alumnes): Per una banda tenim, que la variabilitat de la metodologia, implica que s'atengui de manera més eficaç a la diversitat d'estils d'aprenentatge i per tant, a la diversitat de necessitats que trobam a l'aula. A més, el fet que els alumnes puguin participar en l'elecció d'aquestes propostes, potencia la motivació, la necessitat de consens i per tant, la cooperació, la capacitat d'autoavaluació i d'anàlisi. Elements fonamentals en el desenvolupament d'aprenentatges en general.

-Es potencia més la relació i col·laboració entre companys: Dues qüestions fonamentals per a l'adquisició d'actituds noviolentes i de maneres de treballar cooperatives i no competitives. aquí sí observam un canvi significatiu en relació a la metodologia inicial que era principalment individual.

-Es posa de manifest més flexibilitat a les activitats (adaptació a diferents ritmes i estils d'aprenentatge): S'entén la importància de programar de manera oberta evitant l'abús d'activitats rígides, per tal que tothom pugui seguir el seu ritme i treballar els continguts de la manera més adequada a ells. Tot això provoca que el mestre estigui tenint en compte la igualtat d'oportunitats, és a dir, l'equitat.

-*S'ofereixen més possibilitats d'elecció en les activitats*: Igual que abans, això accentua la motivació dels alumnes cap als aprenentatges i s'adequa als diferents estils d'aprenentatge.

-*L'alumnat adquireix més protagonisme*: Com a ciment de l'educació que defensava Lanza del Vasto i també la Nova Escola, l'alumne ha de ser el protagonista de la seva formació, perquè aquesta contempli la integritat. L'infant es realça així com a subjecte actiu, creador dels seus coneixements, qüestió que, a més, potencia el pensament crític d'aquest, així com la possibilitat d'avaluar els propis comportaments i aprenentatges.

-*Es dona més importància de la Transversalitat*: Importantíssim aquest resultat, ja que engloba multitud d'aspectes que abans s'han treballat, entre ells, el fet que la noviolència no sigui un contingut paral·lel i conceptual, sinó un motor que aparegui contínuament per impulsar el procés d'ensenyament-aprenentatge i una condició que amari els altres continguts. És una forma de transmetre, nombrosos mètodes d'ensenyar, un model a considerar i una manera d'actuar. I té com a conseqüència, l'alimentació progressiva de l'alumnat i la digestió i assimilació d'un mode de vida noviolent.

A més d'això, els docents emplenaren un qüestionari²⁷³³ amb diferents ítems relacionats amb estratègies i mètodes adequats al tipus d'educació que defensam. A continuació es presenta el qüestionari i més endavant analitzarem les respostes dels mestres i les compararem amb allò que feien servir a l'inici del més de juliol.

PROFESORES

1. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS / DIDÁCTICAS UTILIZADAS

	NUNCA	ALGUNA VEZ	FRECUEMENTEMENTE
Aprendizaje cooperativo			
Debates			
Grupos de investigación			
Aprendizaje por			

²⁷³³ Recordam la necessitat de presentar-ho en castellà per tal de no variar el sentit dels termes utilitzats.

descubrimiento			
Rincones de aprendizaje			
Juegos didácticos			
Juegos cooperativos			
Proyectos de Trabajo			
Talleres de aprendizaje			
Centros de interés			
Trabajo en grupo			
Ejercicios del libro (individual)			
Ejercicios del libro (colectivo)			
Fichas individuales			
Explicación magistral			
Investigación individual			
Aprendizaje vivencial / experimental			

2. TIPO DE EVALUACIÓN (llevada a cabo)

Respondrem primer a la primera qüestió: "Estratègies metodològiques / didàctiques utilitzades" als llarg dels mesos coincidents i posteriors al període de formació. Per tal que quedin més clars els resultats, presentarem primer les gràfiques interpretatives de les respostes dels mestres:

Aprendizaje cooperativo:

En relació a les respostes dels mestres abans del període de formació, s'observa que ara, la majoria dels mestres utilitzen aquesta metodologia de manera més freqüent que abans, ja que en general la utilitzaven de manera puntual i als darrers mesos, ho fan més sovint.

A. Cooperativo



Debates:

En el cas dels debats, les respostes no varien gaire, entenent que només es proposa com a metodologia puntual i que no és una estratègia a utilitzar diàriament, ja que, encara que implica l'argumentació i el pensament crític, també es requereix un posicionament, per això no és convenient fer-ho sovint degut que en molts de temes no serà necessari aquest posicionament.

Debates



Grupos de investigación:

Les respostes en aquests cas han estat molt variades; però si tenim en compte que primerament ningú utilitzava aquesta estratègia, el canvi sí és notable. Tot i que un 25% no la hagi feta servir, la majoria veuen la seva utilitat, ja que implica que existeixi una cooperació entre els companys, i la relació d'aquesta amb l'aprenentatge per descobriment.



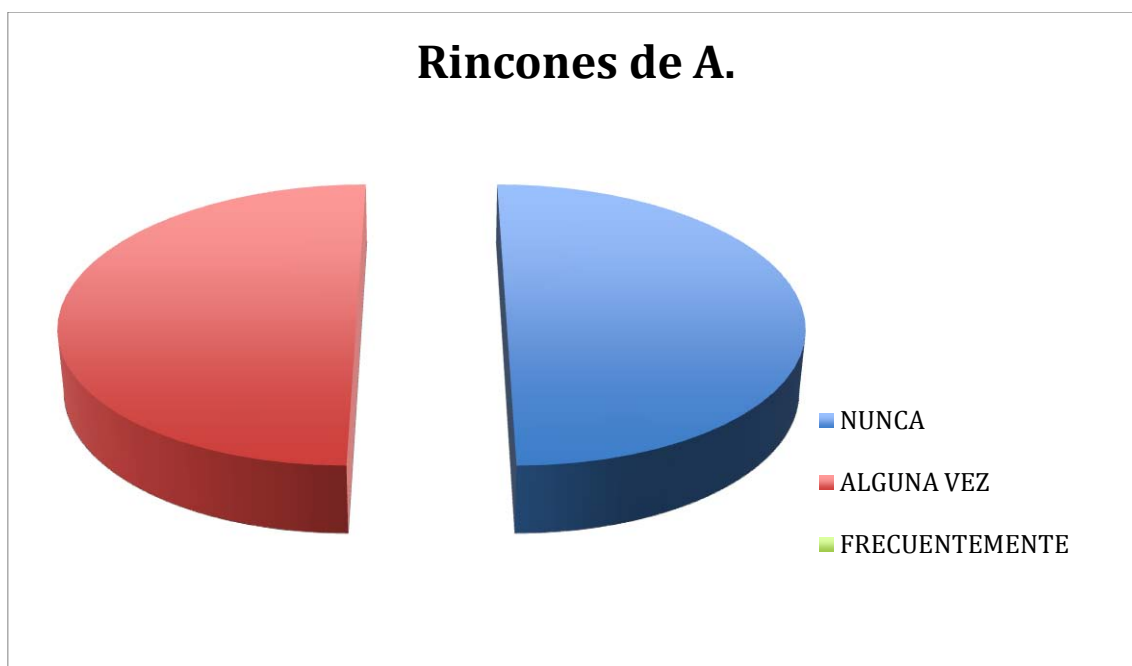
Aprenizaje por descubrimiento:



Curiosament, en aquesta metodologia, l'augment de la seva utilització ha estat significativa. tenint en compte que a l'anterior no havia tanta freqüència com a aquesta, entenem que la majoria de vegades, el mestre proporciona les eines perquè es doni aquest descobriment, ja siguin, sortides, imatges, visualitzacions,....

Rincones de Aprendizaje:

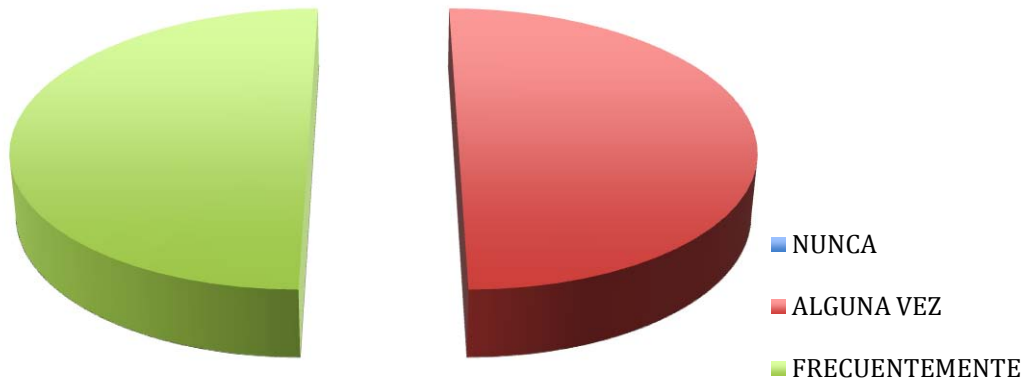
Aquesta estratègia, era totalment desconeguda pels docents i per aquest motiu no era utilitzada. Al arribar al final de curs, podem veure que la meitat dels docents la posen en marxa alguna vegada entenent que es tracta d'una estratègia òptima per al respecte del ritme dels alumnes i per a la potenciació del desenvolupament de l'autonomia. La resta no l'ha posada en marxa per una qüestió d'inseguretats, ja que voldrien formar-se més en el funcionament d'aquesta.



Juegos didácticos:

Abans de començar la formació, ja era una estratègia que els hi funcionava molt bé, i per tant, han continuat posant-la en marxa. Els ajuda a motivar als infants i a fer que s'impliquin en el seu aprenentatge.

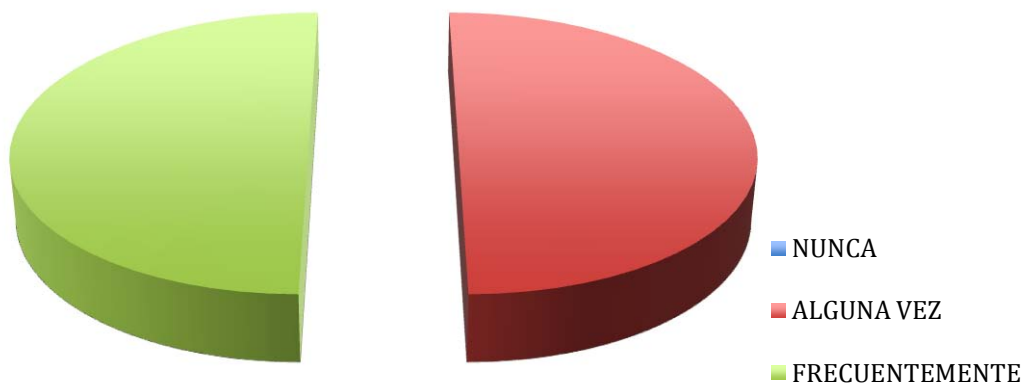
Juegos didáct.



Juegos cooperativos:

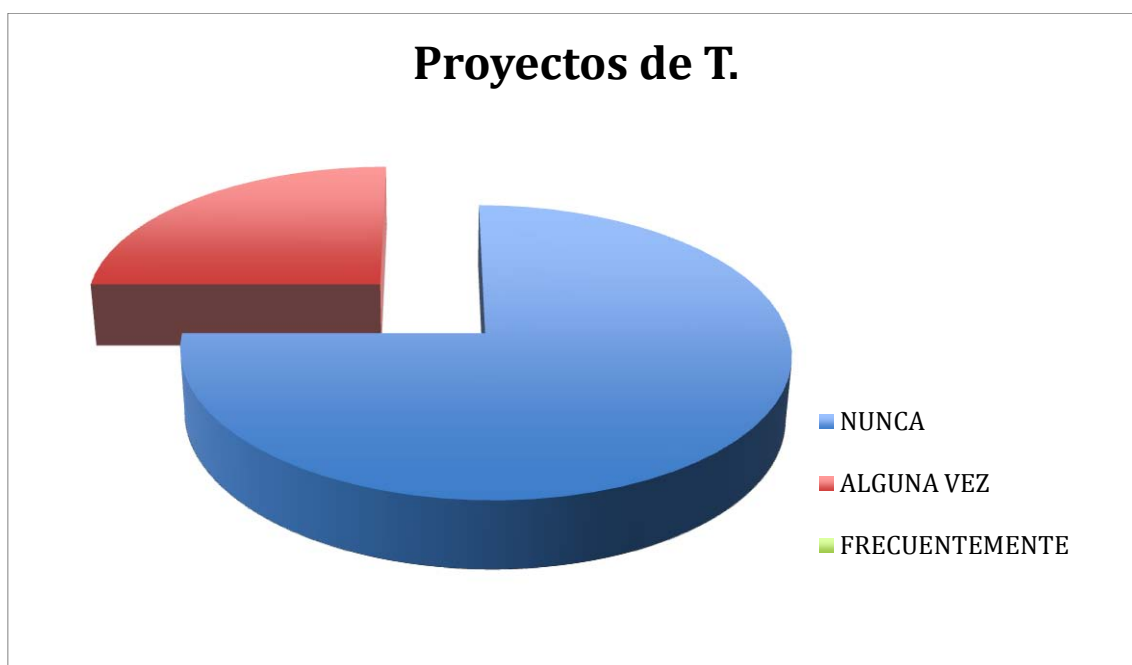
S'han utilitzat sobre tot per treballar continguts curriculars; això explica la similitud amb les respostes de l'estratègia anterior (jocs didàctics)., però afegint un caire cooperatiu. així mateix, la freqüència en aquests, ha augmentat en relació al que es duia a terme abans del període formatiu.

Juegos cooperat.



Proyectos de Trabajo:

Al tractar-se d'una estratègia complexa i que pot implicar un període de temps relativament llarg, la majoria dels docents no s'han llançat a experimentar-la i la persona que ho ha provat, ha descobert que necessita més entrenament al respecte. De igual manera, veuen el gran ventall de possibilitats que hi ha darrera aquesta manera de treballar, ja que proporciona als alumnes una varietat de mètodes d'aprenentatge, i un aprenentatge cooperatiu, que pot donar lloc a la seguretat dels alumnes respecte al seu procés i l'assoliment dels continguts per diverses vies. Així doncs, es tracta d'una assignatura pendent per a una propera formació.



Talleres de Aprendizaje:

En aquest cas, no ha hagut variabilitat en les respostes dels professors. És una estratègia que s'utilitza en moments puntuals i que és molt útil per a la consecució d'aprenentatges a través de la manipulació; d'aquesta manera, es fomenta la significativitat d'aquests.

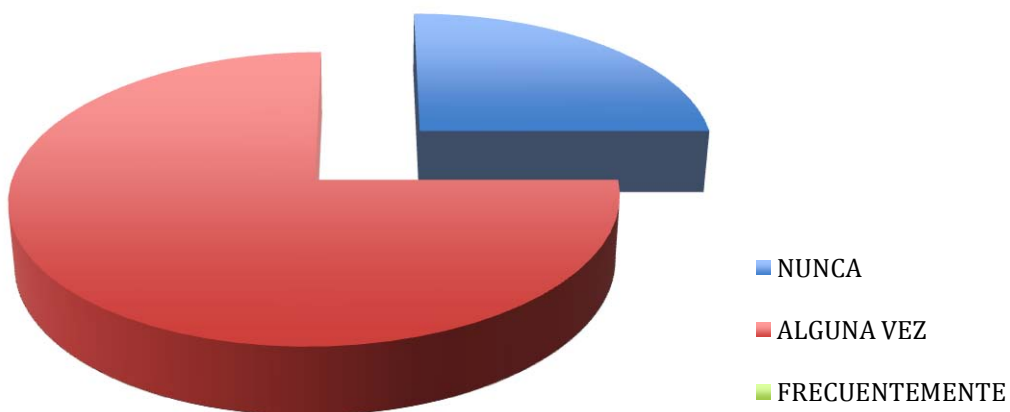
Talleres de A.



Centros de interés:

Més senzill a l'hora de dur a terme que els Projectes de Treball, és el treball mitjançant "centres d'interès", els mestres s'han sentit més lliures a l'hora de provar aquesta estratègia. I la majoria d'ells han fet alguna passa per fer partir un procés d'ensenyament-aprenentatge, a partir dels interessos dels infants. Tot i que, també manifesten la necessitat d'entrenament en aquest.

Centros de interés



Trabajo en grupo:

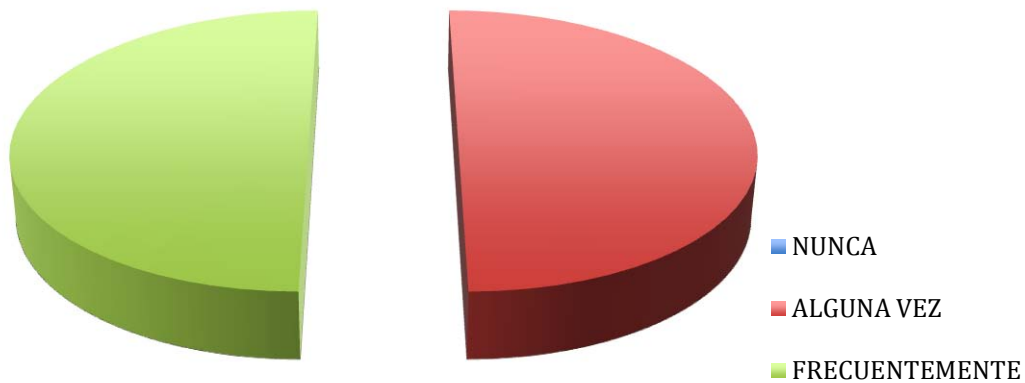
El treball en grup (que no significa, com ja sabem que faci referència directa al treball cooperatiu), és una estratègia que ha augmentat bastant. Tot i que els mestres manifestaren haver-la utilitzat de vegades anteriorment, la freqüència de la seva utilització és significativa ara. A més, el fet de veure que a cursos posteriors tenia bons resultats, també ha animat a l'equip docent a fer més èmfasi en aquesta manera de proposar activitats.



Ejercicios del libro individuales:

Una altra tasca pendent serà anar eliminant l'abús del llibre de text a les aules. Es tracta d'un objectiu difícil, ja que juguen en contra el fet que dóna seguretat al professorat i que aquest està molt avesat a la seva utilització; però també necessari, ja que l'atenció a la diversitat, el treball cooperatiu, el desenvolupament d'actituds, i la potenciació del pensament crític, es fa molt difícil a través del llibre text com a metodologia fonamental. Aquí sí veiem poc canvi des de l'inici del període formatiu i el final del curs. Segurament degut al que ja hem comentat: que els mestres estan molt acostumats a fer les seves classes així i també a veure aquesta metodologia com a model quan ells estudiaven.

Ejercicios indiv. del libro



Ejercicios del libro trabajados colectivamente:

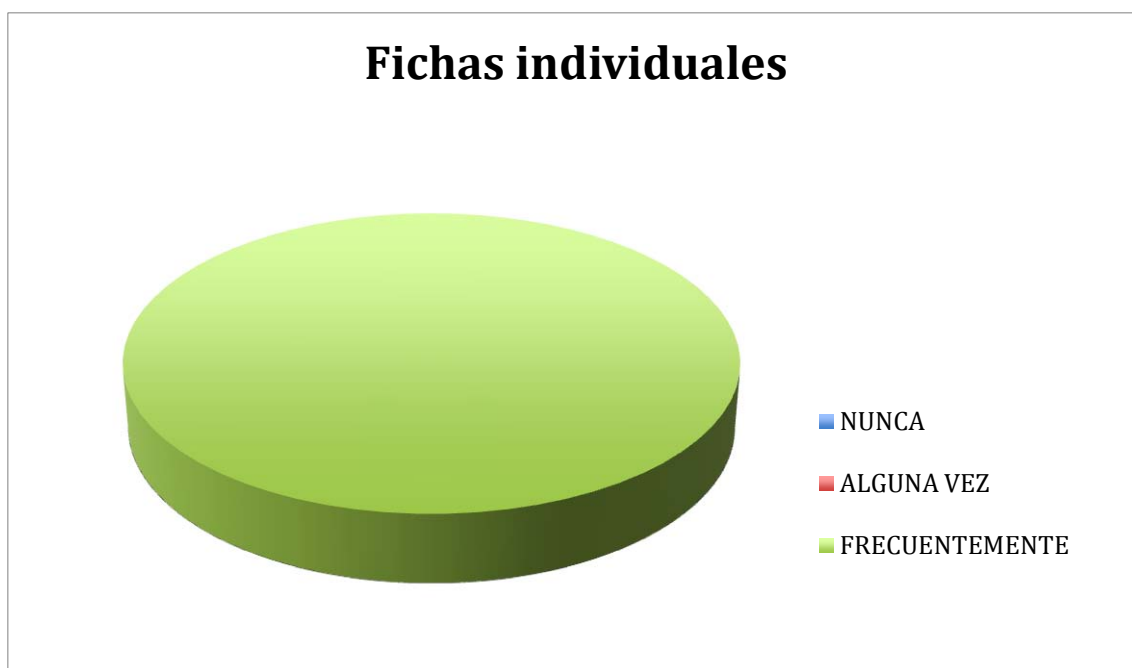
Es podria dir que la única diferència entre l'estratègia anterior i aquesta, és la correcció dels exercicis. En aquest cas, es posen en comú i es rectifiquen si cal. Per la resta, segueix essent una estratègia poc inclusiva i poc significativa. la qual cosa ens fa pensar en la necessitat de fomentar un canvi real en la utilització que es feia i es segueix fent d'aquest.

Ejercicios colect. del libro



Fichas individuales:

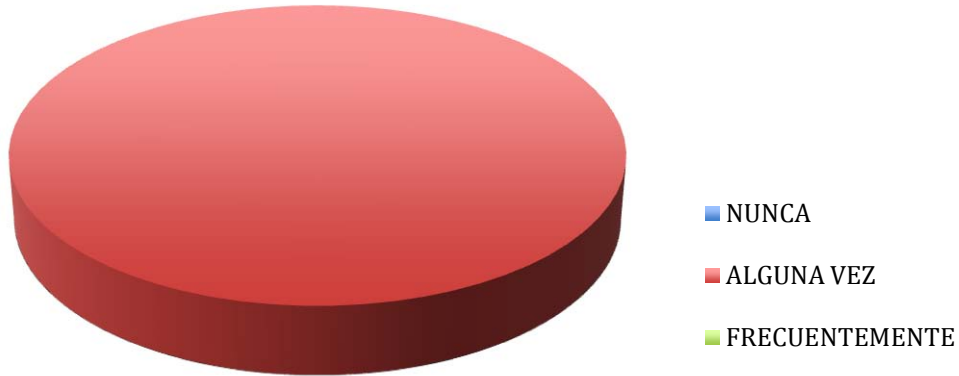
Tant abans com després del període de formació i implementació, és una estratègia molt utilitzada per tots. Encara que no fomenta el treball cooperatiu ni facilita el treball d'actituds, és cert que es pot ajustar més que les dues estratègies anteriors a les característiques dels alumnes, tot i que, serà imprescindible que, per a poder potenciar tot allò que ens plantejam als objectius, no utilitzar-la com a eina única ni prioritària. Aquesta serà doncs, una reflexió més a fer amb l'equip docent.



Explicación magistral:

les explicacions magistrals, es segueixen utilitzant per part dels mestres després del període de formació. Això sí, sense que sigui la metodologia més habitual i tenint en compte, segons les manifestacions de l'equip docent i les observacions fetes, que l'augment de la interacció amb els alumnes i la utilització de suports visuals i manipulatius, ha augmentat considerablement; de manera que l'aprenentatge és més significatiu i es fomenta la comunicació, qüestió que dona lloc a treballar també moltes de les actituds plantejades inicialment.

Explicación magistral



Investigación individual:

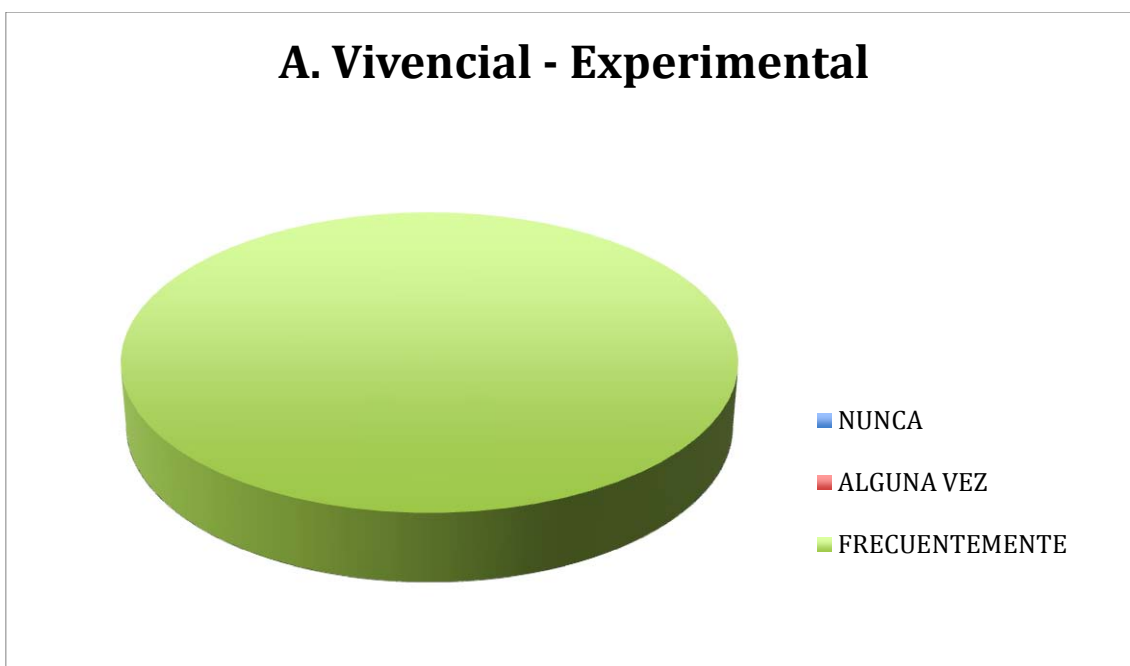
Si ens fixam en l'estratègia que fa referència a la investigació en grup, la diferència només està en que tots la utilitzen encara que sigui de tant en tant. Això possibilita que els alumnes desenvolupin el raonament, la deducció, i sobretot que s'impliquin en el seu procés d'aprenentatge. En relació al període previ a la formació i implementació, no ha hagut massa varietat en les respostes, al contrari que en la investigació en grup que sí ha hagut un augment considerable.

Investigación indiv.



Aprendizaje vivencial / experimental:

Aquesta serà una de les estratègies que ens interessi més analitzar, tenint en compte el que defensàvem a partir de les bases de l'educació segons Lanza del Vasto i la necessitat d'aquest tipus d'estratègies per a l'assoliment d'aprenentatges de manera significativa, funcional, contextualitzada... i la possibilitat que dóna en relació a l'anàlisi de l'entorn i les necessitats d'aquest i per tant, a les respostes que donarem a aquestes necessitats. Així doncs, les respostes han augmentat considerablement, tenint en compte que abans s'utilitzava aquesta manera de treballar més bé de manera puntual, i ara, es du a terme freqüentment. Els mestres manifesten que ho fan a través de sortides, d'exemples proposats per ells mateixos i pels alumnes, a través de la manipulació de material, de la empatia duta a terme en situacions hipotètiques,... D'aquesta manera, les possibilitats per a treballar les actituds que plantejàvem, s'obrin molt més que abans.



D'altra banda, i deixant a un costat les estratègies metodològiques, analitzarem també les respostes al tipus d'avaluació que es proposa per part dels mestres, ja que serà fonamental a l'hora de ser coherents amb la metodologia proposada i el model educatiu que aquí es defensa.

L'avaluació que els docents duen a terme per esbrinar en quina mesura els objectius programats estan essent assolits és, en tots els casos, de procés, i tots els mestres coincideixen en els mateixos instruments:

-Observació i escolta: reflectides a través de graelles d'observació²⁷³⁴. Són molt funcionals per avaluar procediments i actituds, sempre i quan es tinguin clars els criteris d'avaluació (basats en els objectius i continguts prèviament treballats o que s'estan treballant; o que encara no s'ha treballat si es tracta d'una avaluació inicial), i els ítems siguin veritablement observables.

-Treballs individuals i fitxes: on s'avaluen principalment l'assoliment de continguts conceptuals.

-Treballs cooperatius i en equip: a través d'aquest avaluen el producte, però els procediments i les actituds, s'avaluen també mitjançant graelles d'observació.

-Presentació - Exposició de treballs: el producte final serà allò que s'avaluarà com a concepte, és a dir, el contingut de l'exposició en sí. També s'avaluaran els procediments utilitzats per a la presentació a través de graelles d'observació. Si l'exposició és en grup, s'avaluen també actituds referides a la cooperació i cohesió entre els nins a través d'ítems observables estipulats anteriorment pels professors.

-Participació: S'avaluen en la majoria dels casos, les aportacions dels alumnes mitjançant graelles d'observació.

-Avaluacions orals: amb la intenció de no avaluar els conceptes únicament mitjançant produccions escrites, també s'utilitza aquest instrument i es registren les respostes dels alumnes.

-Proves escrites: De vegades es fa una avaluació inicial per saber el punt de partida (tot i que en ocasions no queda reflectit ja que sovint es fa mitjançant una pluja de idees en lloc de fer-ho a través de proves escrites). Tots els mestres fan també una prova escrita al finalitzar el tema per avaluar sobretot continguts conceptuals.

-Escala de Likert: Un professor utilitza alguna vegada aquest instrument per avaluar sobretot actituds dels seus alumnes.

²⁷³⁴ Denominades per l'equip docent: "listas de cotejo"

Com podem veure, la graella d'observació serà l'eina més freqüent per avaluar procediments i actituds; i el producte dels treballs, les proves escrites i orals serviran al docent per avaluar els continguts conceptuals. Així doncs, podem dir que s'han incorporat noves tècniques o bé s'ha augmentat la freqüència d'aquestes, per tal de poder analitzar si els objectius procedimentals i actitudinals s'estan assolint o no. D'altra banda, al fer servir diferents modes d'avaluació, es dona la possibilitat que l'alumne pugui mostrar d'alguna manera els seus aprenentatges reals. D'igual manera, haurem d'advertir que no es plantegen pràcticament avaluacions a través de la identificació i del reconeixement, i que són alternatives de resposta a alumnes que tinguin facilitat per a expressar el aprenentatges a través d'aquestes. I per una altra part, hem d'observar que no s'ha possibilitat tampoc l'autoavaluació per part dels nins. Això serà una possibilitat més que haurem de plantejar en un futur, ja que dona lloc a que el nin desenvolupi l'autoconeixement, tan recomanable en la filosofia educativa de Lanza del Vasto.

-Alumnes:

Posteriorment es presenten algunes observacions dels mestres i el posttest (que té molta relació amb el pretest que passaren als seus alumnes i experimentaren ells mateixos, al mes de juliol) en relació al producte del projecte:

Primer de tot es demanà que s'emplenés un full amb ítems observables en relació al que es pretén aconseguir a la llarga en els nostres alumnes. A continuació podem veure aquests ítems i després s'analitzaran els resultats. El dia que els mestres tenien indicat el lliurament aquest full, era el dia 12, on tendria lloc la darrera reunió conjunta. Després s'explicarà com es va a dur a terme el posttest i com s'oferiren més recursos humans per a la posada en pràctica per tal de controlar de manera més efectiva al grup-classe.

Mediante la observación:

PROCESO (Respuesta en número de alumnos)

- Niños y niñas que hablan despectivamente a otros compañeros
- Niños y niñas que hablan despectivamente de otros compañeros
- Niños y niñas que se comunican de manera no asertiva
- Niños y niñas desmotivad@s (*Señales de desmotivación: no quieren asistir a clase, participar, no les interesan los contenidos,...*)
- Niños y niñas que no tienen cuidado del material escolar, útiles escolares.
- Niños y niñas que agreden con frecuencia a algún compañer@ (*añadir la frecuencia*)
- Niños y niñas que no suelen escuchar lo que dicen sus compañer@s
- Niños y niñas muy dependientes del maestro/a
- Niños y niñas que no suelen escuchar lo que dice el profesor/a
- Niños y niñas que se niegan a cooperar con sus compañer@s (*especificar*)
- Niños y niñas que ayudan al compañer@.
- Niños y niñas que elogian a algún/a compañero/a.
- Niños y niñas que cooperan con sus compañer@s
- Niños y niñas que comparten con sus compañer@s (útiles, material, juegos, ...) (*especificar*)
- Niños y niñas implicad@s en las sesiones que se llevan a cabo
- Niños y niñas que se muestran responsables frente a las actividades individuales
- Niños y niñas que se muestran responsables frente a las actividades realizadas en equipo
- Niños y niñas que se muestran interesados en la investigación y descubrimiento de su propio aprendizaje.
- Niños y niñas poco dependientes del maestro/a (*que son bastante autónomos*)
- Niños y niñas que respetan el medio ambiente / hablan de este tema (*especificar*)
- Niños y niñas que se comunican de manera asertiva
- Participación del alumnado en el aula:
 - Aportación de ideas
 - Resolución de conflictos (búsqueda de soluciones)
 - Toma de decisiones
 - Compartir planteamientos derivados del pensamiento crítico
- Nivel de coherencia entre las ideas no violentas que se comentan en el salón y las posteriores actuaciones.

ÍTEMS	1º A (35 alumn@s) Tutora: M. Angélica	1º B (35 alumn@s) Tutora: Ana	2º A (37 alumn@s) Tutora: Noemí	2º B (37 alumn@s) Tutor: Carlos	TOTAL 144
Niños y niñas que hablan despectivamente a otros compañeros	0	0	0	1	1
Niños y niñas que hablan despectivamente de otros compañeros	0	3	2	2	7
Niños y niñas que se comunican de manera no asertiva	3	5	6	4	18
Niños y niñas desmotivad@s (<i>Señales de desmotivación: no quieren asistir a clase, participar, no les interesan los contenidos,...</i>)	0	2 (con Dificultades de Aprendizaje)	7	1	10
Niños y niñas que no tienen cuidado del material escolar, útiles escolares.	8	2	8	2	20
Niños y niñas que agreden con frecuencia a algún compañer@ (<i>añadir la frecuencia</i>)	1 puntualmente 1 actualmente (conflictos en la familia)	2 (semanal)	3 (alguna vez)	0	7
Niños y niñas que no suelen escuchar lo que dicen sus compañer@s	0	4 (se distraen)	4	2	10
Niños y niñas muy dependientes del maestro/a	0	6	6	2	14
Niños y niñas que no suelen escuchar lo que dice el profesor/a	1	4	4	0	9
Niños y niñas que se niegan a cooperar con sus compañer@s (<i>especificar</i>)	1 (se está trabajando su comportamiento) 1 (acomodada)	0	3 (con algunos compañeros)	0	5
Niños y niñas que ayudan al compañer@.	33	20	12	37	102
Niños y niñas que elogian a algún/a compañero/a	35	25	8	10	78
Niños y niñas que cooperan con sus compañer@s	33	30	34	37	134
Niños y niñas que comparten con sus compañer@s (útiles, material, juegos, ...) (<i>especificar</i>)	35 sobre todo cuando alguien olvida algo	33 sobre todo útiles y juegos	30	37	135

Niños y niñas implicad@s en las sesiones que se llevan a cabo	35	30	25	35	125
Niños y niñas que se muestran responsables frente a las actividades individuales	33	30	34	36	133
Niños y niñas que se muestran responsables frente a las actividades realizadas en equipo	32	30	36	37	135
Niños y niñas que se muestran interesados en la investigación y descubrimiento de su propio aprendizaje.	20	15	15	35	85
Niños y niñas poco dependientes del maestro/a <i>(que son bastante autónomos)</i>	35	29	25	35	124
Niños y niñas que respetan el medio ambiente / hablan de este tema <i>(especificar)</i>	29 hablan sobre la importancia de cuidarlo	30 demuestran que saben lo que deben hacer	34	33 dicen cuidarlo	126
Niños y niñas que se comunican de manera asertiva	32	30	31	33	126
Participación del alumnado en el aula: -Aportación de ideas -Resolución de conflictos (búsqueda de soluciones) -Toma de decisiones -Compartir planteamientos derivados del pensamiento crítico	35	20 (mucho más los varones)	10	23	88
	25	25	3	10	63
	35	25	3	2 (líderes)	65
	25	9	6	2	42
Nivel de coherencia entre las ideas no violentas que se comentan en el salón y las posteriores actuaciones.	25	25 (se está trabajando en ello)	25	20	95

LLEGENDA:

Els ítems en **taronja** es refereixen a la relació dels infants amb els altres.

Els ítems en **blau** es refereixen a l'actitud i conducta dels alumnes a classe.

En relació al que hem pogut observar a l'apartat 6.2., les observacions fetes per part dels docents, ens mostren diferències en les conductes dels alumnes entre les respostes prèvies a la implementació del programa. Això ho podem observar sobretot en les conductes més agressives com poden ser "cridar" i "copejar" als companys. La totalitat del professorat afirmava, al mes de juliol, que la majoria dels seus alumnes "cridaven al company", i "empenyien o copejaven" a altres alumnes, sobretot a l'hora de l'esplai; així doncs, si ens fixam en les respostes de desembre que tenen a veure amb aquestes conductes, ens adonam que, contràriament a les anteriors respostes, la majoria dels infants tenen conductes adequades a la noviolència en relació als companys: Només un alumne parla despectivament als altres, i la major part no agredeixen i es comuniquen de manera assertiva amb els altres. De igual manera, ens ha de seguir preocupant que alguns infants parlen negativament d'altres i agredeixen, encara que no sigui diàriament, a algun company. Això ens indica que haurem de seguir treballant en el desenvolupament de conductes noviolentes, i que potser haurem de contemplar la possibilitat d'afegir tutories individualitzades, per tal de treballar aquests aspectes, de manera més personal, quan faci falta.

En el cas dels alumnes que no escolten als companys i que no volen treballar cooperativament, s'ha notat un descens significatiu, ja que només 10 alumnes es distrauen o interrompen al company i tan sols 5 es neguen a treballar cooperativament. Si bé es cert que es tracta de xifres baixes, és important tenir en compte que aquestes actituds son bàsiques quan parlem de noviolència i que no els hi podem llevar cap importància, de manera que es plantejarà posteriorment la manera de resoldre-les.

Quant al sentit que li podem donar al fet que els alumnes comparteixin elements materials amb els altres, no és gaire significatiu, tenint en compte que abans ja ho feien. Aquest ítem ha estat poc definit i això ha donat lloc a que els mestres es basessin només en el fet de compartir materials amb els companys,

i s'han deixat al marge aspectes relatius a compartir situacions acadèmiques, oferint així suport als companys a l'hora de recolzar el procés d'aprenentatge d'aquests. Així doncs, haurem d'observar els resultats del posttest per a poder analitzar-ho d'una manera més global.

Dues qüestions més a considerar, són aquelles que estan relacionades amb el fet d'elogiar a companys i ajudar-los. En primer lloc parlaríem sobre aquelles conductes que indiquen dirigir-se amb comentaris agradables o de reconeixement a l'altre, aquestes anirien en la direcció contrària a la competitivitat, ja que en moltes ocasions hem observat a les nostres escoles, com alguns nins tenen tendència a criticar o aprofitar qualsevol errada en el company, per fer èmfasi en ella i així ridiculitzar a l'altre en comparació a un mateix. Els comentaris referits a "jo ho faig millor que tu" o "jo ho he fet i tu no",... són considerablement habituals a les aules i indiquen una competitivitat clara en la recerca de resultats acadèmics. És a dir, s'identifica l'èxit personal amb la superioritat en relació als altres. Per aquest motiu, és tan interessant que les respostes dels mestres vagin encaminades cap a la notable majoria dels alumnes que elogiaven als seus companys. D'altra banda, si bé és cert que al mes de juliol ja havíem considerat que els infants de la mostra tendien majoritàriament a ajudar al company, en aquest cas, els mestres han matisat que es comença a notar una diferència en l'ajuda dels nins en relació a temes acadèmics, augmentat en algun grau, però sense deixar de ser un aspecte a treballar en posteriors cursos.

Quant a les respostes referides a les actituds i conductes dels alumnes a l'aula, aquelles que es relacionen amb els ítems en blau, hauríem de començar fent notar que hi ha diferències significatives entre unes aules i altres. Per exemple, en el número d'alumnes desmotivats: veiem que hi ha pocs en general, però que en el grup de 2n A augmenten considerablement. Les raons podrien ser diverses, però sí és cert que el fet de prendre consciència que la motivació dels infants no depèn únicament d'ells, és fonamental; a més, podem observar que els resultats d'aquest grup en relació a aquest ítem, coincideixen amb l'aula on es duïen a terme metodologies més tradicionals, encara que, s'alternessin en alguna ocasió amb altres més innovadores. D'altra banda, trobam que a un altre grup, la tutora especifica que els dos alumnes desmotivats, són aquells que tenen "dificultats específiques d'aprenentatge",

així doncs, arribaríem a la conclusió que no es fa servir una atenció a la diversitat efectiva, ja que si així fos, tots els alumnes tendrien ateses les seves necessitats, incloses aquelles relacionades amb sentir-se motivats a l'aula. A més, entenem així que potser la programació sigui en certa mesura rígida, i no deixi accedir a tots els alumnes als aprenentatges, qüestió que explicaria la desmotivació d'aquests dos. D'aquesta manera, ens adonam que hi ha una feina a fer referida a la continuació del treball en el disseny de programacions flexibles.

El fet que hagi un 14% d'infants que no tenen cura dels materials, ens indica que posteriorment haurem de treballar de manera més concreta la responsabilitat dels alumnes. Serà per tant, una actitud que haurem de remarcar a algunes unitats didàctiques en relació a elements aliens, ja que si observam els ítems relacionats amb la responsabilitat quant a les pròpies tasques, sí que és cert que en la gran majoria es contempla aquesta actitud.

El grau d'implicació que trobam a l'aula, està estretament relacionat amb la motivació de la que parlàvem abans, així doncs, és coherent que trobem que els mestres hagin observat que un 87% dels seus alumnes s'impliquen en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge. Aspecte que també el relacionarem amb la responsabilitat davant les tasques que hem comentat anteriorment. I si tornam a aquest tema, ens agradaria fer notar que la responsabilitat davant les activitats augmenta en dos punts quan es tracta de una tasca compartida, això ens mostraria la significativitat que té la consciència dels infants sobre com afecten les seves accions en els altres.

L'ítem referit a la investigació dels alumnes, ens fa veure que més o menys la meitat de l'alumnat, està interessat en descobrir per aprendre. Mostra curiositat i motivació cap al raonament. D'aquesta manera, podem relacionar la intenció d'algunes de les estratègies que es desenvolupen ara en major mesura, amb els resultats d'observació, ja que la investigació i descobriment és un fonament de l'aprenentatge significatiu i per tant, de qualitat. Malgrat així, l'indicador relacionat amb la participació a l'aula, ens deixa veure que encara ens queda un camí a fer en el desenvolupament del pensament crític i en el plantejament d'idees originals, tot i que hem de tenir en compte, que aquest desenvolupament s'ha de treballar a llarg termini i no només en sis mesos. Tot i això, veiem també diferències notables en relació als plantejaments derivats del

pensament crític, ja que al grup de 1r A, els nins comparteixen més aquest punt. Possiblement sigui, perquè es tracta d'un grup on contínuament hi ha interacció i on la mestra utilitza molt la llegua oral per a treballar diversos continguts, sense fer-ho de manera excessivament dirigida. Al grup de 2n B, pareix que s'ha creat una dinàmica de timidesa per part de les nines a l'hora de participar obertament a l'aula, el motiu el desconeixem i no ens atreviríem a fer especulacions sobre tal. Quant a la presa de decisions, també trobam grans diferències entre els grups. El fet que a 2n hi hagi tan pocs alumnes que prenguin decisions, ens indica, com especifica un dels mestres, que es dóna la presència de líders que decideixen per tots. Aquest fet estaria contraposat al treball cooperatiu, ja que en aquest cas, es requereix el consens entre els diferents membres del grup. Tot i així, hem de tenir en compte, que aquest ítem es refereix a la participació en gran grup, ja que pareix que en petit grup, la cooperació es contempla d'una altra manera. Per contra, als grups de 1r, no es fa notar la presència de cap alumne líder i la majoria d'alumnes participen per igual.

Quant al medi ambient i després de les observacions al mes de desembre de l'equip docent, hauríem de fer notar la gran diferència entre les respostes de juliol i les del darrer mes, ja que es contempen moltes més respostes adequades a la cura del medi ambient. Encara així, hem de tenir en compte que es tracta de observacions fetes a partir de converses a l'aula després del treball transversal de continguts derivats de l'objectiu relacionat amb el medi ambient; això vol dir, que potser els nins s'hagin fet conscients a nivell teòric, però no ho apliquin en la realitat. Per tant, per a poder obtenir informació una mica més verídica sobre aquests resultats, observarem també les respostes del posttest que explicarem més endavant.

Finalment, i en relació a la coherència entre allò que es comenta a l'aula i les conductes noviolentes observades, trobam que més de la meitat, un 66% dels infants, mostren coherència entre el que diuen i el que fan. Hem de tenir en compte que aquest indicador engloba multitud d'aspectes com podrien ser la solidaritat, el respecte, la no agressió als altres, la cooperació, el fet de dir la veritat, el mostrar afecte i no fer mal,... Així doncs, podríem entendre que el resultat ens posa damunt un camí esperançador cap a la noviolència, i de

consciència sobre la necessitat que els actes acompanyin als raonaments, tot i que, és clar, ens quedi una llarga trajectòria per davant en aquesta matèria.

Després de lliurar als mestres el qüestionari a emplenar i durant els dies següents, es dugueren a terme observacions d'aula; es revisaren algunes sessions escrites on els docents tenien o havien tengut dubtes per a la seva aplicació; s'efectuaren entrevistes individuals amb alumnes del primer cicle; A més, es va donar suport a l'hora de dur a terme els posttests. Així doncs, anam a explicar amb més deteniment allò que es va esbrinar a través de aquests fets:

-Posttest quant a les "situacions mitjançant dibuixos"²⁷³⁵:

Respostes de la tutora de 1r A. (M. Angélica):

a. Un niño te quita la merienda

Les respostes a aquesta primera situació varien considerablement, ja que cap dels alumnes respon de manera directament violenta en front del 15% que sí ho feia en el pretest. Igualment, la resposta majoritària segueix essent la d'acudir al professor, però afegim un 20% que fan ús del diàleg per intentar recuperar el berenar. Això ens indica que s'està enfocant una línia cap al consens i l'arribada a acords per vies noviolentes.

b. Un niño se hace sangre, al caer de rodillas.

Al igual que al pretest, el 100% d'alumnes ajuden al company, però a més, es sumen aquí reflexions per part d'alguns infants, sobre els consells que li donarien respecte a tenir cura del que fa.

c. Un niño de tu salón, se olvidó la lonchera²⁷³⁶:

Les respostes no varien quant al pretest i el 100% es mostra solidari oferint una part de la seva.

d. Están haciendo una tarea y tu compañero no se enteró de lo que tiene que hacer.

²⁷³⁵ Aquestes situacions s'han especificat al punt 6.2. quan es feia referència al pretests, i es poden trobar a l'annex 27 Una consideració a tenir en compte, és que cap dels alumnes repeteix dibuix. D'aquesta manera no es veuen condicionats a repetir allò que ja varen dir o dibuixar.

²⁷³⁶ Recipient on es guarda el berenar.

En aquesta situació sí podem veure diferències que es preuen a comentar, ja que un 35% dels alumnes expliquen que l'ajudarien o que li deixarien el seu quadern, la resta només li deixen veure; una resposta va dirigida a renyar al company degut a la seva manca de responsabilitat, encara que també li deixa el seu quadern. Per tant, podem dir que es comença a veure la col·laboració en temes acadèmics i a desaparèixer una mica la gran empremta de la competitivitat.

e. ¿Que harás para llegar a la puerta de tu casa?

En general es troben alternatives creatives per tal de superar els obstacles, i no es mostren directament actituds agressives, ja que la majoria opten per prendre un altre camí. Un 15% dels alumnes manifesten que donaran menjar als animals, resposta que és completament nova i que ens mostra una intenció de cura cap als éssers vius que abans no hi era.

f. Un niño te da un empujón

Es repeteixen algunes respostes en relació a acudir a la mestra però s'afegeix un 25% de respostes referides al diàleg. A més, hem de ressaltar que cap nin (en front del 20% del pretest) mostra respostes de violència directa.

Respostes de la tutora de 1r B. (Ana):

a. Un niño te quita la merienda

En front del 40% que responia de manera violenta al pretest ens trobam una disminució, en aquest cas un 10% respon amb una agressió. El canvi és considerable, però no es pot deixar de treballar sobre aquests aspectes.

b. Un niño se hace sangre, al caer de rodillas.

Al igual que al pretest un 100% respon de manera solidaria ajudant al company.

c. Un niño de tu salón, se olvidó la lonchera.

El 100% dels infants conviden d'alguna manera al nin que no té berenar. Així doncs, no hi ha diferència en relació al pretest.

d. Están haciendo una tarea y tu compañero no se enteró de lo que tiene que hacer.

el 90% manifesten que l'ajudarien i un 10% l'adverteix tan sols que ha d'escoltar a la mestra. Tenint en compte que la resposta anterior de la docent

fou que no havia respostes violentes, no podem extreure cap conclusió comparativa concreta al respecte.

e. ¿Que harás para llegar a la puerta de tu casa?

A diferència del resultat del posttest en aquest cas les respostes dels infants han estat negatives, ja que un 40% es refereix a arrabassar les plantes per a poder arribar i per tant no té cura d'aquestes. D'altra banda, ningú es sent assetjat pels animals i un 30% manifesten passar per un costat per tal de no danyar les plantes.

f. Un niño te da un empujón

Un 10% continua exercint conductes violentes en front del 40% del pretest.

Respostes de la tutora de 2n A. (Noemí):

Com veurem a continuació, la mestra, en el posttest, va ser més concreta que al pretest i per aquesta raó ens ha estat més fàcil analitzar les respostes, encara que no ho hem pogut fer 100% en relació a les anteriors respostes.

a. Un niño te quita la merienda

En relació als comentaris de la tutora sobre el pretest, els alumnes no manifestaren cap resposta violenta i en aquest cas, tampoc s'hi dona, sinó que els alumnes donen diverses opcions com anar a avisar a la mestra, a la mare o anar a cercar el berenar. Per tant, no disten molt dels resultats comentats anteriorment.

b. Un niño se hace sangre, al caer de rodillas.

Al igual que al ítem anterior i en relació a la resposta del pretest, els alumnes, en la seva totalitat, o bé l'ajuden directament o bé demanen ajuda.

c. Un niño de tu salón, se olvidó la lonchera.

Tots els alumnes manifesten compartir, excepte un que li recorda que ho ha de comunicar als pares. Com es va dir anteriorment, no hi ha cap resposta violenta però sí una en la que no es proposa una resposta noviolència que estaria estretament relacionada amb compartir.

d. Están haciendo una tarea y tu compañero no se enteró de lo que tiene que hacer.

En aquest cas és on podem trobar les diferències més significatives, ja que, observant el pretest, ens adonam que el grau de insolidaritat lligat a la competitivitat en aquest tipus de situació, era bastant alta, ja que la majoria dels alumnes no oferien ajuda al company, al contrari que ara, que els resultats ens mostren que un 80% dels alumnes ajudarien al nin a entendre el que ha de fer, en front d'un 20% que li donarien altres consells.

e. ¿Que harás para llegar a la puerta de tu casa?

En aquest cas, cinc alumnes (en lloc de una, al pretest), ofereixen menjar als animals o bé fan la volta a la casa per trobar altres camins. Això ens indica que la consciència sobre la necessitat de tenir cura dels elements mediambientals, ha augmentat una mica.

f. Un niño te da un empujón

Cap dels alumnes, al igual que en el pretest, dona respostes violentes davant aquesta situació. De fet, la majoria dels infants manifesten la intenció de voler trobar una solució a través del diàleg.

Respostes del tutor de 2n B. (Carlos):

En el cas d'aquest tutor, trobarem, que al igual que la tutora anterior, dona respostes més concretes en el posttest que en el pretest.

a. Un niño te quita la merienda

El 100% dels alumnes mostren actituds no violentes i un 10% fa menció a conductes dialogants. Tenint en compte, que aquesta situació juntament amb la situació "f" són les que provocaren major número de respostes violentes per part dels alumnes, haurem de fer notar que la diferència és substancial, ja que el tutor reflecteix un 15% d'alumnes amb respostes agressives en el seu pretest.

b. Un niño se hace sangre, al caer de rodillas.

El 100% de l'alumnat es mostra solidari davant aquesta situació oferint la seva ajuda.

c. Un niño de tu salón, se olvidó la lonchera.

Gairebé la totalitat dels infants comparteixen el berenar amb el company, exceptuant un alumne que respon amb un retraïment al infant que s'oblida el menjar.

d. Están haciendo una tarea y tu compañero no se enteró de lo que tiene que hacer.

El 90% dels alumnes respon amb alternatives positives cap al company, com són sobretot donar-li ajuda. D'altra banda un 10% aconsellen al nin de la situació que demani els dubtes al professor. Això podria significar, entre altres coses, una manca d'iniciativa a l'hora de resoldre situacions conflictives o a l'hora de cercar solucions.

e. ¿Que harás para llegar a la puerta de tu casa?

Els alumnes responen sobretot, un 60%, amb alternatives noviolentes però resolutives, com serien cercar altres camins, recollir les plantes per no trepitjar-les, o donar de menjar al ca i al moix. D'aquesta manera, podem veure com les respostes referides a la cura del medi ambient a la consciència d'això, augmenten considerablement, sobretot si tenim en compte la resposta global de l'equip docent sobre les observacions inicials al mes de juliol, on es comentava que en general no havia una presa de consciència de la necessitat de la cura del medi, ja que molts dels alumnes, trepitjaven o maltractaven plantes o animals.

f. Un niño te da un empujón

Al igual que a la situació "a", les respostes dels alumnes han estat en la seva totalitat, noviolentes, la qual cosa ens indica que en aquestes dues situacions, les manifestacions dels infants han passat d'un 15% de conductes violentes a un 0%.

En resum podem observar que les diferències es fan notar en els aspectes relacionats amb la violència directa, on pràcticament la totalitat dels alumnes respon amb absència d'aquesta; en l'augment del diàleg com a eina de resolució de conflictes, la qual cosa ens fa veure que s'ha desenvolupat també, el sentit de la responsabilitat; la solidaritat es manifesta d'igual manera que abans, excepte en les situacions acadèmiques que augmenta; i quant a la situació referida la cura pel medi ambient, ens mostra que es comença a tenir consciència d'aquesta necessitat.

El darrer instrument que analitzarem per extreure una síntesi de les respostes dels alumnes en base a la pedagogia noviolenta que s'ha començat a implementar, seran les entrevistes individuals fetes a una mostra d'infants de cada grup-classe. Al atzar es varen triar 4 alumnes de cada grup, el que significa que en total, 16 infants varen respondre a les preguntes al mes de desembre. A continuació es mostren les qüestions plantejades a aquest grup de nins:

ENTREVISTA ALUMNOS²⁷³⁷:

¿Cómo te llamas?

¿Cuántos años tienes?

¿En qué curso estás?

¿Quién es tu profesor/a?

¿Con quién vives?

¿Cuántos hermanos tienes?

¿Siempre has venido a esta escuela?

¿Qué has aprendido durante este curso en cuanto a cómo relacionarte con tus compañeros? **(3)**

¿En el salón, te permiten dar tu opinión / decir lo que piensas? **(4)**

¿Qué tipo de actividades que haces junto con tus compañeros te gustan más? **(3 / 4)**

¿Prefieres trabajar con un grupo de compañeros o sol@? **(3)**

¿Escuchas al maestr@ cuando explica alguna cosa? **(1 / 2)**

Cuándo algún compañer@ tuyo comenta algo en clase ¿Tú le escuchas? **(1 / 2)**

¿Crees que es importante escuchar al maestr@? ¿Por qué? **(1 / 2)**

¿Crees que es importante escuchar a tus compañeros? ¿Por qué? **(1 / 2)**

Cuando tú participas en clase, ¿tus compañeros te escuchan? **(1 / 2)**

¿Debemos cuidar a los animales? ¿por qué? **(6)**

¿Y las plantas? ¿por qué? **(6)**

En tu salón, ¿l@s niñ@s cuidan el material? **(1)**

En tu salón, ¿l@s niñ@s comparten entre los compañeros los útiles,...? **(3)**

²⁷³⁷ Les preguntes realitzades es mostren en castellà ja que cada entrevista es va realitzar en aquesta llengua i es pretén no modificar el sentit de cap de les qüestions plantejades.

Después de realizar actividades en el salón ¿te preguntas qué has aprendido? **(4)**

¿Te preguntas para qué ha servido realizar esa tarea o ejercicio? **(4)**

¿Por qué crees que tu profesor/a pone exámenes? **(4)**

¿Para qué te sirven a ti? **(4)**

¿Tus compañeros te tratan bien? **(5)**

¿Tú tratas bien a tus compañeros? ¿Cómo? **(2 / 5)**

¿Algún compañer@ te ha tratado mal? ¿Cuándo? **(5)**

¿Qué es para ti ser responsable? **(1)**

Considerant que l'alumnat al que es dirigien les preguntes tenien 6 i 7 anys, en ocasions es va haver d'explicar el sentit de la pregunta perquè poguessin entendre a què es referia exactament. Abans de res, haurem de tenir present que es tracta d'una entrevista cara a cara i que potser que les respostes donades estiguin condicionades per la presència de l'entrevistador i la pretensió de respondre satisfactòriament a aquest.

Per a poder analitzar la informació de manera estructurada, hem diferenciat 6 dimensions de continguts a diferenciar. En les preguntes proposades anteriorment (excepte en aquelles que tenen l'objectiu únicament de recollir dades de l'alumne), es podran trobar nombres de l'1 al 6, aquest estaran relacionats amb la següent llegenda basada en els objectius generals proposats al període de formació per part de l'equip docent implicat en el projecte. S'ha d'advertir també, que algunes de les preguntes estaran relacionades amb més d'una dimensió i que per aquest motiu, tenen més d'un número assignat.

LLEGENDA:

1. Responsabilitat / Autonomia
2. Respecte
3. Cooperació / Compartir / Comunicació
4. Aprenentatges i raonament - pensament crític
5. Conductes de violència directa / Agressions
6. Cura del Medi Ambient

A continuació extreurem les dades englobant-les en les dimensions que hem creat:

1. Responsabilitat / Autonomia:

Quant a l'escolta al mestre, tots els alumnes manifesten escoltar al seu professor, encara que dos d'ells matisen que ho fan "quasi sempre" i no "sempre". En relació a les observacions dels mestres al mes de desembre, sí tendríem uns resultats coherents, i hauríem de tornar a fer notar la diferència entre el mes de juliol, on es remarcava la manca d'escolta per part dels alumnes, i aquest mes de desembre. Si més no, quan ens referim a l'escolta als companys i dels companys cap a un mateix, la resposta és totalment satisfactòria. A més, en les seves argumentacions sobre el perquè creuen que és important escoltar al mestre o als companys, tots fan menció a l'aprenentatge i un 50% recalquen també el gust per escoltar. Un dels alumnes contesta que és important escoltar perquè no el castiguen, resposta que hauríem de considerar, ja que el càstig estaria en contra de la pedagogia de Lanza del Vasto i, a part, representaria la manca d'interès del nin per aprendre, qüestió que sabem que depèn en gran mesura del mestre.

En relació a la pregunta de la cura al material didàctic, el 63% respon que sí, que a la seva classe es té cura del material, però el 37% assegura que no tots ho fan i que alguns ho descuiden.

La darrera pregunta, on els infants han d'exposar la seva consciència sobre el sentit de la responsabilitat, la variabilitat és tal, que es fa difícil sintetitzar les respostes. Malgrat això, podríem dir que el 50% dels alumnes responen amb afirmacions relacionades amb tenir cura dels altres (ja siguin, pares, germans, amics, o animals²⁷³⁸) i d'elements materials. Però d'altra banda, trobam respostes més relacionades amb el compliment de tasques acadèmiques o tasques concretes de casa. Hem de comentar també, l'apreciació d'una alumna que menciona la importància de la responsabilitat sobre el propi cos i les decisions d'un mateix sobre aquest. Aquesta darrera ens indica la consciència sobre la necessitat de presa de decisions i la defensa davant possibles amenaces a la violació del propis drets, factor que ens fa també valorar el desenvolupament positiu de l'autoestima d'aquesta alumna.

²⁷³⁸ Aspecte relatiu també a la cura del Medi Ambient, que es troba contemplat a un altra dimensió.

Així doncs, les argumentacions quant al perquè de la necessitat d'escolta, ens duen a pensar en que no són completament dependents del mestre, ja que resolen les preguntes amb una perspectiva pròpia. D'altra banda, i en relació a l'objectiu que es refereix al desenvolupament de la capacitat d'atenció i escolta, podríem dir que en general s'està complint, tot i que no es pot deixar d'incorporar en les programacions esdevenidores.

2. Respecte:

Moltes de les respostes analitzades a la dimensió anterior, estarien relacionades amb aquest apartat, ja que l'escolta als altres, implica també que es respectin les seves aportacions o ensenyaments. Per tant, podríem dir, al igual que abans, que s'està desenvolupant positivament la consecució d'aquest objectiu referit a l'escolta als companys i als mestres, i la valoració positiva i funcional d'això. Encara així, hauríem de fer veure al lector, que en cap ocasió les argumentacions es recolzen en l'empatia, és a dir, que cap alumne manifesta la raó de l'escolta pensant en els sentiments de l'altre. Així doncs, podríem establir per a un futur, la reflexió sobre els sentiments que comporten el fet de saber que algú escolta el propi discurs.

Tots els alumnes responen a la pregunta que es refereix al comportament cap als altres, amb una afirmació positiva, aclarint que sí tracten bé als companys. Quan se'ls demana que expliquin o raonin el perquè, la majoria ho fa des d'una perspectiva de conductes noviolentes: referir-se a ells de manera adequada, compartint coses, essent afectuosos, ajudant al company,... però també hi ha un 40% que ho explica amb la negativa de conductes violentes; això vol dir que el fet de no exercir una violència directa damunt els companys, significa per ells que els "tracten bé", per tant, ens mancava aquí un aprofundiment sobre el treball de conductes relatives a la noviolència, com podrien ser les primeres que hem comentat.

3. Cooperació / Compartir / Comunicació:

Al igual que a les respostes que hem comentat ara mateix, podríem dir que un 60% d'aquestes es refereixen a conductes noviolentes i cooperatives, en front a un 40% que parlen més de no actuar de manera directament violenta,

per tant la conclusió seria la mateixa. Tot i així, i en relació al fet de compartir utensilis, la totalitat de la mostra respon que sí.

En relació al treball en grup, tots els infants responen que s'estimen més treballar amb els companys que de manera individual, aspecte que potencia, d'alguna manera, l'interès per la cooperació per davant de l'individualisme.

4. Aprenentatges i raonament - pensament crític:

Tots els alumnes valoren el fet d'anar a classe per assolir aprenentatges. Quant a la participació dels alumnes i la seva aportació oral, els resultats coincideixen amb aquells analitzats anteriorment a la graella d'observació dels mestres: a les aules on hi havia molta participació dels infants, ens adonam que les respostes dels alumnes que pertanyen a aquests grups, manifesten dir el que pensen i sentir-se respectats; en canvi, a les aules on la participació era més baixa, alguns alumnes, més o menys un 30%, diuen que no els hi agrada participar, que quasi no ho fan, o que el docent no els dóna sovint la possibilitat. Això voldria dir, que a l'hora de dur a terme les programacions, s'hauria de fomentar més, en alguns casos, la interacció a l'aula i les explicacions a través de preguntes del mestre i de les extraccions d'hipòtesi dels alumnes.

Quant a la reflexió sobre els aprenentatges assolits, la totalitat de l'alumnat respon que sí es planteja allò que ha après després de la classe. Potser, aquestes respostes tan satisfactòries, puguin ser fruit de allò que comentàvem abans sobre el fet de voler donar la resposta adequada a l'entrevistador; però també és cert, que els docents incorporaren o accentuaren durant aquests darrers mesos, les assemblees o tancament d'activitat amb plantejaments conclusius, de manera que els alumnes es poguessin demanar allò que havien après durant la sessió implementada.

Les respostes sobre aquells aprenentatges que més els hi agraden són molt diverses. Això ens pot indicar que no s'ha perdut el sentit positiu de la singularitat de cada un d'ells, basant-nos en les opinions tan dispars que hem recollit.

Les reflexions al voltant dels propis aprenentatges són bastant senzilles. Aquest fet no sorprèn, tractant-se d'infants tan joves. Encara així, voldríem

comentar que tots han donat una resposta coherent a la pregunta, fent veure així, el desenvolupament de propi raonament i pensament crític. S'hauria de fer menció també de la resposta d'una alumna a la pregunta: "per què et serveixen els exàmens", ja que ens contesta el següent: "per treure bona nota". Se'ns mostra així que encara no s'han eliminat completament els efectes de la competició (encara que sigui amb un mateix), de les arrels dels alumnes.

5. Conductes de violència directa / Agressions

Al igual que a l'anàlisi de les observacions dels tutors a les seves aules, podem veure aquí que en general no es donen indicis actuals de conductes de violència directa. Però, d'igual manera, 7 alumnes, és a dir el 44% dels alumnes, afirmen que fa temps, és a dir, l'any anterior o mesos enrere, algú els va empènyer, insultar, copejar o tirar al terra. Si ens plantejam que els darrers mesos això no es manifesta, podríem dir que potser l'efecte de la incorporació dels nous objectius a les programacions sigui exitós quant a la consecució de l'objectiu principal del projecte. Però també és cert, que potser s'ha donat la casualitat que aquests alumnes no hagin estat maltractats en els darrers mesos i d'altres sí.

6. Cura del Medi Ambient²⁷³⁹:

Analitzant les respostes dels 16 alumnes, ens adonam que el 40% mostra consciència davant el plantejament que tant les plantes com els animals, són elements vius. A més a més, la majoria d'ells aporten idees sobre la necessitat del manteniment de totes les espècies al nostre món.

Cap dels alumnes respon negativament a les preguntes relacionades amb la cura dels animals o de les plantes, encara que potser que a la pràctica no sigui coherent amb el que ha contestat a l'entrevista. D'igual manera, tant les observacions dels mestres com aquestes respostes, ens indiquen que estam treballant adequadament per a la consecució de l'objectiu que menciona la evitació de conductes que perjudiquin al medi ambient.

²⁷³⁹ Al igual que amb els instruments d'avaluació anteriors, només s'han mesurat respostes en relació a "animals" i "plantes", ja que es tracta de infants molt joves i vàrem decidir prioritzar només la "cura d'essers vius" a l'hora de mesurar i treballar elements mediambientals; d'igual manera, es té en compte per a més endavant, relacionar també altres aspectes fonamentals al Medi Ambient, com podrien ser la contaminació, el reciclatge, la sostenibilitat,...

Hem vist al llarg d'aquest apartat, que els resultats del procés dels alumnes disten en alguna mesura d'allò que es va poder determinar a l'inici del projecte. Els canvis més significatius, i que, a la vegada són també els més fàcils d'observar, són aquells relacionats amb la noviolència directa, ja que en aquest sentit, tant a les observacions fetes pels mestres com a les respostes dels infants, podem veure que han minvat significativament, deixant algunes conductes esporàdiques que igualment s'hauran d'anar treballant. En relació al pensament crític, pareix que també hi ha diferències notables a l'hora de cercar solucions o resoldre conflictes; això ens posa en la traçada d'una base fonamental per a la reflexió sobre allò que suposen les actuacions noviolentes i les repercussions a nivell personal i grupal. Aquests darrers resultats, són deguts, sobretot, al tipus de metodologia que s'ha estat utilitzant en els darrers mesos, ja que potencien en bona mesura, el desenvolupament del pensament crític.

A continuació passarem a analitzar la manera de dur a terme el procés d'ensenyament per part dels mestres, ja que aquest serà bàsic per a una futura assimilació de formes de vida noviolentes.

6. 4. 2. Avaluació de les programacions i activitats dutes a terme pel professorat.

Es plantegen primerament els dotze objectius²⁷⁴⁰ formulats per l'equip docent implicat en el projecte, i l'explicació, a través de les observacions fetes a l'aula i a les programacions, de com aquests es pretenen aconseguir a través de les diverses metodologies dutes a terme pels mestres.

1. Desarrollar las habilidades comunicativas de manera asertiva. / Aprender a expresarse de manera asertiva.
2. Participar e implicarse en el propio aprendizaje.

²⁷⁴⁰ Recordam al lector que aquests objectius es mostraran aquí en la llengua en la que es varen formular, per tal de no modificar la semàntica d'aquests.

3. Trabajar e investigar con autonomía y responsabilidad.
4. Establecer una autoestima adecuada.
5. Aprender a trabajar con los demás cooperativamente, con respeto y tolerancia.
6. Desarrollar la creatividad y búsqueda de soluciones.
7. Utilizar actitudes y conductas no violentas para la relación con los demás y con el entorno.
8. Desarrollar la capacidad de atención y escucha.
9. Hacerse responsable del trabajo y entorno común.
10. Implicarse con los aspectos que afectan al conjunto de mi grupo-clase y la sociedad.
11. Evitar conductas que perjudiquen directa o indirectamente a otras personas o al medio ambiente.
12. Desarrollar el pensamiento crítico y actuar en consecuencia.

Observacions d'aula:

-Aula de 1r A (Tutora: M. Angèlica):

Tot i que partíem d'una mestra que sovint proposava metodologies dinàmiques i significatives, vàrem observar algunes aportacions noves a la seva manera de implementar les classes: Una vegada que finalitzaven les tasques, es demanava als alumnes el perquè pensaven que havien fet aquella activitat, de tal manera que els infants pensaven uns minuts i després posaven en comú allò que havien pensat. Totes les propostes eren acceptades encara que algunes es guiaven cap a altres vessants, tot i així, tots els alumnes respectaven les respostes dels companys. En general, es va veure que el desenvolupament en la capacitat d'argumentació, havia evolucionat considerablement: ja no es feien només judicis de valor i els arguments eren més llargs i coherents. Això vol dir que l'objectiu 12, "Desarrollar el pensamiento crítico y actuar en consecuencia", al menys la primera part, s'estava desenvolupant correctament. L'objectiu 2, "Participar e implicarse en el propio aprendizaje", cobrava sentit, ja que els alumnes estaven molt motivats a l'hora de participar i es mostraven entusiasmats quan descobrien el perquè de la tasca, i per tant, es feien conscients d'allò que havien après o après a fer. A

més, l'objectiu 8, "Desarrollar la capacidad de atención y escucha", també es deixa palès a través d'aquestes sessions. D'altra banda, també observàrem que s'introduïen més tasques de treball en grup amb un caire cooperatiu, sobretot en parelles, ja que l'organització de l'aula seguia essent la mateixa. Es plantejaven tasques a desenvolupar on era necessari un consens entre dos o quatre membres i els infants, deixaven veure que tenien molt present la importància d'escoltar allò que deia el company i no interrompre, ja que si en algun moment algú ho feia, se li recordava de manera assertiva. De vegades, es plantejava als alumnes que es qüestionassin en què els beneficiava treballar amb els companys i escoltar-los, i tot d'una responien positivament, i el més important, solien aparèixer diferents respostes i no sempre les mateixes, ja que depenia del tipus de tasca. D'aquesta manera podem veure com l'objectiu 8 i el 12 es tornen a repetir, però afegim a més, el 5, "Aprender a trabajar con los demás cooperativamente, con respeto y tolerancia"; el 6, "Desarrollar la creatividad y búsqueda de soluciones", ja que en moltes ocasions les propostes de treball en grup implicaven la recerca de respostes personals i no estipulades amb anterioritat i que provocaven el desenvolupament del pensament creatiu; també l'objectiu 7, "Utilizar actitudes y conductas no violentas para la relación con los demás y con el entorno", tot i que la segona part no es va poder contemplar en les sessions observades, la primera queda reflectida en el tracte dels alumnes entre ells i en la manera de comunicar-se i relacionar-se, fent veure conductes de solidaritat i converses adequades sense mostra de menyspreu entre ells; això vol dir que l'objectiu 1, "Desarrollar las habilidades comunicativas de manera asertiva" o "Aprender a expresarse de manera asertiva", també els hem pogut observar. A més els 9 i 3, "Hacerse responsable del trabajo" i "Trabajar e investigar con autonomía y responsabilidad", s'adverteixen en el moment en el que els alumnes no necessiten que la mestra els hi recordi contínuament que han de fer la feina, i en el fet que es dispersin molt poc quan realitzen les tasques conjuntes o individuals, encara que alguna alumne tenguí dificultat per centrar l'atenció de manera sostinguda. En aquests casos s'estableixen consignes per poder moure's o es fragmenta la tasca si cal, encara que cap de les activitats observades era excessivament llarga. també s'ha de dir, que en la part de l'objectiu 9 que parla d'investigació, no es va poder veure.

A més d'això, es segueix observant la utilització de jocs didàctics per a l'explicació de qualche concepte i la consecució d'algun procediment, i es va incrementar la presència d'activitats manipulatives que ajudaven als alumnes a donar major significativitat als aprenentatges i així poder-ho relacionar amb l'entorn d'una millor manera. A més, s'exercitaven procediments propis de l'orientació espacial, de la psicomotricitat fina i es potenciava, encara més l'objectiu 6, quan parla del desenvolupament de la creativitat, ja que es fomentaven les habilitats imaginatives a través d'aquests tipus d'exercicis.

D'igual manera, també s'ha d'afegir, que algunes vegades es proposaven activitats individuals que consistien en recitar alguns aprenentatges memorístics, i no es plantejava la possibilitat de reflexionar sobre ells. Això es donava molt en tot allò que tenia a veure amb la història del Perú i de vegades amb la religió. Aquest aspecte es comunicà a la mestra per tal que es fes conscient que l'aprenentatge que es feia utilitzant només la memòria, no era significatiu i no potenciava en cap cas, el desenvolupament del pensament crític.

Tenint en compte que la mestra sempre ha reforçat positivament les intervencions dels alumnes i la realització de la tasca mitjançant la supervisió, podem dir que l'objectiu 4, Establecer una autoestima adecuada, es segueix pretenent assolir, en principi de manera òptima, ja que la disponibilitat en la participació per part dels infants, ens indica que aquests es senten segurs de les seves intervencions.

-Aula de 1r B (Tutora: Ana):

En aquesta aula, on abans es treballava principalment de manera individual i només en alguna ocasió, en grup, al mes de de desembre es va fer notar l'augment d'aquest tipus de treball en equip. Tot i així, no es veu clar a través de les observacions, que el tipus de treball sigui cooperatiu. En general el que s'observa és que sí implica la relació i comunicació entre els membres del grup, però no tant la cooperació. Així doncs, podríem dir que l'objectiu 1, "Desarrollar las habilidades comunicativas de manera asertiva. / Aprender a expresarse de manera asertiva" i el 7, "Utilizar actitudes y conductas

noviolentas para la relación con los demás y con el entorno"²⁷⁴¹, s'intenten treballar a través d'aquests tipus d'activitat i amb la supervisió de la mestra damunt la manera de comunicar-se, ja que si aquesta no era adequada, la docent donava opcions diferents o feia reflexionar a l'alumne sobre la inadequació de la conducta i demanava alternatives. Per tant, podem dir que l'objectiu 5, Aprender a trabajar con los demás cooperativamente, con respeto y tolerancia, només es desenvolupa parcialment. Però a més, l'objectiu 12, "Desarrollar el pensamiento crítico y actuar en consecuencia", cobrava aquí el seu sentit, ja que la mestra pretenia i aconseguia la reflexió de les seves actituds sobre els altres, i potenciava la recerca d'alternatives més adequades i per tant, noviolentes. Així doncs, respecte a l'objectiu 6, "Desarrollar la creatividad y búsqueda de soluciones", podríem dir que també es perseguia en aquestes sessions.

Així mateix, es va notar també que les normes d'aula i les normes sobre la manera de treballar a aquesta, quedaven més consensuades que abans, i per tant, s'aconseguia així menys descontrol del grup-classe, això facilitava que es complís més fàcilment l'objectiu 8, "Desarrollar la capacidad de atención y escucha". A més, al consensuar entre tots aquests tipus de normes, els infants es feien més conscients de la necessitat i la importància que té l'escolta en l'aprenentatge, encara que, com hem vist abans, potser la consciència no arribi d'igual manera, al respecte cap als altres. Així mateix, l'objectiu 9, "Hacerse responsable del trabajo y entorno común", s'intenta desenvolupar en part, ja que el fet de arribar a acords sobre la manera de treballar, implica que els alumnes participin i es facin responsables d'aquest procés.

Es va poder observar també, com la mestra introduïa algunes activitats d'experimentació, com per exemple crear laboratoris per corroborar diversos aspectes teòrics. Aquest fet ens condueix directament a l'objectiu 3, "Trabajar e investigar con autonomía y responsabilidad", degut a que la tasca implicava la investigació grupal autònoma, dependent únicament com a guia, de la docent. A més, cada alumne s'havia de fer responsable de la seva part, ja que si no, la globalitat del resultat, no tendria un èxit total.

²⁷⁴¹ Excepte la darrera part.

D'altra banda, es varen detectar, tant en les programacions com a les sessions directes d'aula, que algunes de les activitats eren més obertes, és a dir, que atenien més a la diversitat de l'alumnat de l'aula, ja que no es proposaven tantes feines amb un inici i un final rígid i amb una resposta vàlida única. D'aquesta forma, es fomenta la consecució de l'objectiu 2, "Participar e implicarse en el propio aprendizaje", de manera que tots els alumnes arribin a assolir uns aprenentatges i per tant, s'impliquin més en el seu procés educatiu. Però si més no, s'ha de comentar també aquí, que la utilització del llibre de text i de fitxes, encara es feia servir sovint, encara que alternant amb les altres metodologies comentades.

-Aula de 2n A (Tutora: Noemí):

En aquesta aula, els canvis no varen ser massa significatius, però sí és veritat que es va observar que la docent introduïa més metodologies manipulatives, relacionades amb una de les propostes del nostre autor, Lanza del Vasto; això tendria a veure amb la significativitat dels aprenentatges i per tant amb el desenvolupament de pensament crític i del treball autònom, tal i com apunten els objectius 12 i 3 (encara que aquest darrer, tan sols parcialment, ja que la investigació i responsabilitat no les podem assegurar): "Desarrollar el pensamiento crítico y actuar en consecuencia" i "Trabajar e investigar con autonomía y responsabilidad". A més, l'objectiu 6, "Desarrollar la creatividad y búsqueda de soluciones", es pot desenvolupar d'una manera més realista ja que les tasques de tipus manipulatiu dutes a terme, possibiliten diverses opcions de resposta per part dels infants.

El que sí és cert, és que s'observà major interacció entre mestra i alumnes i no es va deixar veure tant la utilització del llibre de text, qüestió que fomenta en gran mesura les possibilitats d'assoliment de l'objectiu 1, "Desarrollar las habilidades comunicativas de manera asertiva. / Aprender a expresarse de manera asertiva" i 8, "Desarrollar la capacidad de atención y escucha", ja que s'intentava que aquesta comunicació fos adequada i sense faltar al respecte a ningú i implicava a la vegada, que els infants s'haguessin d'escoltar entre sí.

A més, s'ha de fer notar també, que la docent utilitza molt el reforç positiu, la qual cosa fa que l'objectiu 4, "Establecer una autoestima adecuada", es consideri una possibilitat viable a assolir, ja que aquests reforços pretenen que

l'alumne cregui en les seves possibilitats i participi més dels seus aprenentatges, amb la qual cosa, també s'estaria fomentant en certa mesura, l'objectiu 2, "Participar e implicarse en el propio aprendizaje".

D'igual manera, hem pogut veure, com la mestra relaciona més allò que es treballa a classe, amb la realitat que envolta als infants, fent així que l'aprenentatge significatiu es pugui generar més fàcilment, reforçant d'aquesta manera encara més, l'objectiu l'objectiu 12, comentat anteriorment. També es reafirma l'objectiu 1, amb la utilització de metodologies com els debats o les assemblees per a tractar temes curriculars, fent que les habilitats comunicatives, es desenvolupin també a través d'aquesta forma de fer feina.

-Aula de 2n B (Tutor: Carlos)

En aquesta aula és on hem pogut observar metodologies més innovadores, per exemple, l'aprenentatge per descobriment, on els alumnes havien d'investigar aspectes relacionats amb les seves famílies i on es duïen a terme experiments científics realitzats per ells mateixos, des d'on extreïen entre tots conclusions, matisades després pel professor. Així doncs, es persegueix aquí l'assoliment de diversos objectius com el 12, "Desarrollar el pensamiento crítico y actuar en consecuencia", sobretot tenint en compte la primera part, ja que el descobriment implica deducció, i per això és necessari que hagi un raonament i una selecció de possibilitats; però d'altra banda també podem parlar de l'objectiu 3, "Trabajar e investigar con autonomía y responsabilidad", donat que les investigacions que es plantejaven requerien una responsabilitat per part dels nins per dur-la terme per a després poder arribar a conclusions i comparacions significatives; a més a més, es fomenta d'aquesta manera que l'alumne es faci partícip del seu procés i per tant, que s'impliqui en ell: objectiu 2, "Participar e implicarse en el propio aprendizaje".

El mestre feia servir també l'estratègia del treball per racons, que com ja sabem fomenta l'autonomia dels alumnes, reforçant així l'objectiu 3, possibilita la posada en pràctica d'activitats més obertes, facilitant així l'atenció a la diversitat i la consecució de l'objectiu 6, "Desarrollar la creatividad y búsqueda de soluciones", donat que en moltes ocasions no havia una resposta única ni clara i els alumnes havien de raonar i cercar alternatives adequades. Alguns

dels racons proposats, requerien el treball cooperatiu, ja que es feien en grup i de manera que s'hagués de menester el consens i el treball conjunt, així doncs, també estaríem parlant dels objectius 1 i 5, "Desarrollar las habilidades comunicativas de manera asertiva. / Aprender a expresarse de manera asertiva" i "Aprender a trabajar con los demás cooperativamente, con respeto y tolerancia", ja que el docent es preocupava que els alumnes veiessin la importància de col·laborar de manera tolerant i amb respecte, analitzant allò que els hi funcionava millor i aquelles conductes cap a ells mateixos i cap als altres, que els hi feien sentir més còmodes i més segurs. A més, en aquest sentit, també veiem que l'objectiu 8, "Desarrollar la capacidad de atención y escucha", és completament necessari per a que els altres dos es puguin assolir. Per una altra part, si això que hem comentat s'hi dóna, l'objectiu 9, és vulnerable de ser aconseguit, encara que només parcialment: "Hacerse responsable del trabajo", ja que el fet que hi hagi una coodependència, fa que els alumnes es sentin responsables en gran mesura, d'allò que fan o que han de fer, i de fet, així ho mostraven a l'aula.

D'altra banda, s'ha pogut observar com el docent afegia més jocs a la seva programació i els hi duia a terme. Aquells jocs, de base purament lúdica, es veien modificats per a seguir una vessant didàctica i treballar temes curriculars de manera divertida i dinàmica. Després d'això, hi havia un anàlisi comú d'allò que havien après, reforçant així els coneixements que s'havien proposat a les programacions. Es reafirma d'aquesta forma l'objectiu 12, el 2 i l'1. I apareix de fet l'objectiu 7, "Utilizar actitudes y conductas no violentas para la relación con los demás y con el entorno", de manera que la primera part d'aquest, es fa necessària en els jocs proposats com a norma consensuada i valorada per tots, però això sí, la segona part, no s'ha pogut observar.

A l'aula s'observen conversacions amb molts d'exemples de la vida real, on els alumnes es puguin sentir ubicats i on la contextualització, fa que la comprensió dels conceptes sigui més fàcil. També es realitzen moltes exemplificacions per part del mestre, per tal que els alumnes adquireixin procediments que es plantegen a les programacions. Això ajuda molt a que l'alumne es senti motivat i s'interessi pel seu propi procés d'aprenentatge, reafirmant així novament, l'objectiu 2.

Tot i que és cert que es pot dir que amb la diversitat de metodologia i temes treballats a l'aula, es poden assolir pràcticament tots els objectius, de vegades el mestre utilitzava la metodologia d'explicacions magistrals i fitxes, al llarg de tota una sessió sencera, qüestió que es contradiu una mica amb tot el que s'hagi pogut perseguir anteriorment.

Dit això, passarem ara a analitzar els objectius proposats un a un i els resultats dels alumnes en base a aquests, advertint novament al lector, que molts d'ells no es poden avaluar concretament ni definitivament.

Objectiu 1: Desarrollar las habilidades comunicativas de manera asertiva. / Aprender a expresarse de manera asertiva:

S'ha pogut comprovar com els alumnes de gairebé totes les classes, es comuniquen amb els companys i amb els adults de manera adequada i respectant les idees i intervencions de cada un d'ells, sense utilitzar formes ofensives ni despectives. A més, els resultats es relacionen amb allò que manifesten els tutors als qüestionaris comentats anteriorment, on quasi un 90% es comunica de manera assertiva i més de la meitat dels alumnes, elogien als companys. S'ha de dir també, que és un dels objectius que s'ha treballat per part de tot el professorat.

Objectiu 2: Participar e implicarse en el propio aprendizaje:

El que sí s'ha pogut observar és la motivació de la gran part dels nins a les aules i les ganes de participar i d'aportar idees, conclusions, experiències,... això fa que puguem interpretar que efectivament els alumnes, en general, estan implicats en el seu aprenentatge. D'altra banda s'ha de dir que, com he vist a l'apartat 6.4.1, hi ha diferències significatives en els diferents grups-classe, i que encara que ara s'hagin incorporat noves metodologies, potser el fet d'utilitzar mètodes més tradicionals en un passat, ha procurat que es creés una dinàmica que només es pot modificar a llarg termini. D'igual manera, la motivació observada a les sessions per part dels infants, es corrobora en les respostes dels mestres, on trobam que un 93% es veu motivat a l'aula i un 87% s'implica en el propi procés d'aprenentatge. Al igual que l'objectiu anterior, aquest es manifesta a les metodologies de tots els mestres.

Objectiu 3: Trabajar e investigar con autonomía y responsabilidad:

S'ha pogut observar que el grau d'independència per part de l'alumnat, és més alt que als mesos de juliol i agost, sobretot en relació a la realització de les seves tasques i la responsabilitat de cara a aquestes. Però també és cert que, com ja hem vist a les gràfiques de l'apartat anterior, la potenciació de la investigació, no ha estat un aspecte que s'hagi pogut veure en totes les classes.

Objectiu 4: Establecer una autoestima adecuada:

Com ja hem dit, la participació dels alumnes varia bastant d'unes aules a altres, però també és cert, que en aquelles aules on s'ha començat a utilitzar de manera més explícita i més sovint el reforç positiu, s'ha provocat un augment de la participació que indica major seguretat en les respostes, i per tant major autoestima. D'altra banda i lligat a l'objectiu 2, haurem de dir que es tracta d'un treball a llarg termini, i implica també que s'ha de fomentar en els mestres l'oferiment als alumnes d'opcions d'èxit perquè ells mateixos creguin en les seves possibilitats.

Objectiu 5: Aprender a trabajar con los demás cooperativamente, con respeto y tolerancia:

Tot i que els mestres manifesten utilitzar metodologies cooperatives a l'aula, no hem pogut observar en tots els casos la posada en marxa d'aquest tipus d'ensenyament-aprenentatge, però en els casos on sí ho hem fet, els resultats han estat molt satisfactoris, ja que s'ha comprovat com s'arribava a acords sense la imposició de cap nin per sobre d'altre, i com el tracte era molt respectuós en general, a l'hora de prendre decisions conjuntes. Els ítems que estarien relacionats amb aquest objectiu i que ens ajuden a entendre la consecució d'aquests, són aquells que ens parlen de responsabilitat davant tasques en grup (s'observa per part dels mestres que un 94% per cent dels alumnes sí ho són); aquells que mencionen el fet de compartir amb els companys (on també s'observa un 94%); i fins i tot aquell que manifesta l'ajuda per part dels infants cap als companys, on es detecta un 71%. Així doncs, pareix que s'està treballant amb èxit aquest objectiu.

Objectiu 6: Desarrollar la creatividad y búsqueda de soluciones:

És un dels objectius que s'ha plantejat de manera més continua a les programacions, degut a que els mestres veieren la importància que tenia aquest per a la consecució del darrer i per a l'assoliment d'un aprenentatge significatiu. Així doncs, s'ha pogut observar a totes les aules el desenvolupament d'aquest mitjançant noves metodologies o potenciant encara més aquelles que ja s'utilitzaven i que fomentaven la consecució d'aquest objectiu. S'ha intentat deixar llibertat al nin en les seves respostes sempre que fossin respectuoses i aconsellant la reflexió i argumentació. No s'ha castigat ni criticat negativament l'errada, de manera que els nins no s'han vist limitats a l'hora d'imaginar ni de respondre; i a més, això ha afavorit que es sentissin més segurs a l'hora de dur a terme els procediments proposats, qüestió que fa que pugui augmentar la seva autoestima.

Objectiu 7: Utilizar actitudes y conductas no violentas para la relación con los demás y con el entorno:

No es va observar cap conducta de violència directa a les aules, sinó que va succeir tot el contrari, es varen observar moltes relacionades amb la noviolència: respecte als companys, ajuda i solidaritat, mostres d'afecte entre ells i cap als mestres, elogis,... D'aquesta manera podem dir que, en la mesura en que això és observable, el desenvolupament d'aquest objectiu, s'ha estat assolint en aquest procés. En general es correspon amb les apreciacions dels tutors, que manifestaven que només un 4% de l'alumnat exercia la violència directa en ocasions puntuals, i l'altra gran majoria compartia, era solidaria i en gran mesura també, ajudava als altres.

Objectiu 8: Desarrollar la capacidad de atención y escucha:

Va ser un objectiu proposat pels mestres a causa de la detecció de la manca d'aquesta habilitat per part del seu alumnat. Els resultats ens mostren que aquesta, s'ha anat desenvolupant en gran mesura d'ençà que els docents s'han fet conscients de la importància d'aquesta i des de que l'han anat incorporant en les seves programacions. El que s'ha pogut observar a les aules, és el respecte per allò que comentaven els companys i per allò que

demanava o explicava el docent gairebé en tot moment. Tot i així, també és cert que a aquelles classes on aquesta capacitat estava menys desenvolupada, i encara que l'augment hagi estat considerable, s'ha detectat la necessitat de continuar treballant-la. Si partim de les dades recollides pels tutors, tenim que un 93% compleix amb aquest objectiu, referència que seria coherent amb les observacions fetes al mes de desembre. D'altra banda, s'ha de comentar, que aquesta capacitat no es tradueix amb el silenci absolut d'una aula, ja que en moltes ocasions no es requereix, i en altres, es desenvolupa en petit grup.

Objectiu 9: Hacerse responsable del trabajo y entorno común:

Si bé és cert que la responsabilitat del propi treball tant a nivell individual com a nivell grupal, s'ha pogut observar sobradament a les aules, la segona part només s'ha pogut comprovar en relació a la cura dels elements interns de l'escola. D'altra banda, els mestres comenten que en les converses mantingudes a classe sobre la cura del entorn, com per exemple, la utilització responsable de l'aigua, els infants responen de manera adequada, però no s'ha pogut comprovar de manera directa. Recordem que les respostes dels tutors quant a la responsabilitat davant la tasca, tant individual com en grup, superava el 93%.

Objectiu 10: Implicarse con los aspectos que afectan al conjunto de mi grupo clase y la sociedad:

Aquest objectiu no s'ha pogut observar directament en cap cas dins les aules ni a través de les metodologies. La única qüestió que podem tenir aquí en compte, és que els mestres afirmen haver parlat del tema a algunes sessions, aprofitant alguns conflictes sorgits entre alguns alumnes per a generalitzar i veure-ho des del punt de vista social i poder extreure conclusions sobre les repercussions de diversos tipus de conflictes. Per una altra part també hem de dir que, si bé és un objectiu per començar a treballar en primer cicle, cobrarà un sentit més global a posteriors cicles educatius degut al moment de desenvolupament cognitiu dels alumnes.

Objectiu 11: Evitar conductas que perjudiquen directa o indirectamente a otras personas o al medio ambiente:

Al igual que l'objectiu anterior, ha estat difícil observar-lo a les aules, però a través de les converses tinguades a les classes i a les entrevistes, hem pogut veure que es comença a tenir una consciència de la importància de la cura del Medi Ambient i que s'augmenta la sensibilització cap a conductes no violentes de cara a les relacions amb els companys. Els tutors manifesten haver proposat en diverses ocasions exemples des de la empatia, i també és cert, que hem pogut observar fins ara, que s'estan donant moltes conductes relacionades amb la noviolència i poques amb la violència.

Objectiu 12: Desarrollar el pensamiento crítico y actuar en consecuencia:

Fonamental per a la proposta d'una educació no violenta, aquest objectiu ha estat un dels més relacionats a les observacions fetes a classe. El tipus d'activitats proposats a les aules, fomenten en bona mesura la consecució d'aquest. Encara així, al ser una finalitat tan complexa i que implica el desenvolupament de diverses capacitats cognitives, trobam a les dades recollides pels mestres, que les respostes dels alumnes no sempre són reflexives o que no reflecteixen el pensament crític. Després de tot, hem de tenir en compte que es tracta d'infants de 6 i 7 anys, que estan començant a evolucionar damunt aquest tipus de capacitat i que, encara que s'ha de seguir en aquesta mateixa línia, no podem fer judicis molt concrets sobre les seves respostes.

De manera breu podem concloure que la majoria dels objectius proposats per l'equip docent, s'estan assolint en bona mesura. La realitat ens fa veure que es tracta de finalitats a llarg termini que no poden deixar de treballar-se en els cursos vinents si es pretén que els resultats siguin certament considerables en relació a la globalitat que abasta la noviolència. Tots els objectius excepte dos, s'han pogut anar desenvolupant tenint en compte només la metodologia utilitzada a classe, els altres dos (l'objectiu 10 i 1, i d'alguna manera també el 7), s'han treballat amb continguts explícits, és a dir, parlant directament dels temes descrits als mateixos objectius, fent ús sobretot d'habilitats reflectides al currículum nacional i referides al raonament, generalització, valoració de l'entorn i del proïsme,... Així doncs, la intenció ha de ser adonar-se d'allò que

s'ha de reforçar més, i plantejar noves programacions i propostes didàctiques per aplicar a l'aula i continuar treballant el que ara hem començat.

6. 4. 3. Assoliment dels objectius.

Després del que hem pogut analitzar en relació al desenvolupament dels objectius plantejats a les programacions, anam ara a lligar-ho amb els propòsits inicials del projecte. Si tenim en compte, que la primera pretensió era que l'equip docent creàs el seu propi programa i fes seu el projecte, de manera que la implicació en aquest estigués desencadenada d'una motivació intrínseca, podem dir que s'ha assolit. Això s'ha pogut observar mitjançant la participació a les sessions de formació i la implementació dels programes per part seva, ja que en cap moment han deixat de banda els objectius plantejats. A més, a les valoracions fetes per ells mateixos i que veurem al següent apartat, es pot corroborar dita motivació. D'altra banda, el mestres proposaren continuar treballant en aquest projecte als mesos d'estiu (gener i febrer), per tal de anar analitzant i millorant allò que es podia optimitzar; i també, per a poder introduir el projecte en cicles posteriors.

Però si ens fixam els objectius formulats a l'inici de la programació global del projecte, ho podem analitzar des de diferents perspectives, ja que es tracta d'objectius diversos. Els específics eren els següents:

1. Formar mestres i educadors en les bases d'una educació noviolenta.

El programa formatiu es va desenvolupar en la seva totalitat, treballant així els aspectes que es trobaven més rellevants per a l'assimilació dels conceptes clau. Tenint en compte que la formació durà menys de dos mesos, va haver de ser intensiva i es va utilitzar una metodologia on era imprescindible la participació i la reflexió per part del professorat. Així doncs, es va intentar que fos significativa i que els aprenentatges tenguessin total relació amb allò que es podia observar a la societat i més concretament a l'aula.

Tenint en compte més endavant, la construcció de material²⁷⁴² entre tot l'equip docent i el plantejament dels objectius destinats a l'educació per a la noviolència per part seva, la conclusió seria que existeix plena coherència entre les bases teòriques que hem vist als capítols anteriors i la interpretació d'aquestes en relació a l'educació i a com plantejar-ho a les programacions didàctiques.

2. Relacionar el currículum acadèmic amb una educació noviolenta.

Al igual que a l'objectiu anterior, els mestres han sabut demostrar l'assimilació de la filosofia noviolenta de Lanza del Vasto, plasmant-la per escrit a les programacions quan plantejaven les metodologies i els continguts. D'aquesta manera, juntament amb els 12 objectius que es marcaren al finalitzar el procés de formació, també s'estableixen aquells que vàrem analitzar primerament quan mencionàvem el contingut del currículum nacional peruà, com per exemple comunicar-se amb claredat, acceptar i mostrar actituds de tolerància, valorar positivament les seves característiques i les dels altres, aprendre a aprendre... I sobretot, s'han tengut en compte les característiques que pretén aquest currículum per als alumnes: crític i reflexiu; ètic i moral; creatiu; solidari; empàtic i tolerant; autònom; flexible; resolutiu; i cooperatiu. D'aquesta manera i com ja hem pogut observar a l'apartat anterior, aquells aprenentatges que s'han contemplat a les programacions i a les aules, estan completament relacionats amb allò que trobam al currículum.

3. Aplicar una metodologia educativa capaç de formar els alumnes en una cultura noviolenta i de pau.

S'ha comentat suficientment que la metodologia utilitzada pels mestres, ha dut a la consecució o al camí de la consecució dels objectius plantejats. La finalitat de les propostes dels tutors, eren un desglossament d'allò que implica l'educació noviolenta i també hem pogut comprovar als capítols anteriors. Per aquest motiu, i encara que l'equip docent hagi de seguir format-se i practicant les metodologies proposades, el treball fet fins ara, és un punt de partida fonamental per a seguir aprofundint en elles.

²⁷⁴² Molts d'ells es pot trobar als annexes.

4. Aconseguir que els alumnes desenvolupin un tipus de vida, conductes i actituds pròpies d'una cultura de pau i noviolència.

Aquest objectiu és més ambiciós que els altres, ja que abasta un àmbit que no podem controlar, i és l'entorn que està fora de l'escola. Podem observar, com ja s'ha comentat, conductes pròpies de la noviolència a l'aula i al pati, però no a casa seva, al carrer, o amb grups d'amics. Per tant, hem de tenir clar que la forma de vida, quan els infants són tan petits, depèn sobretot dels adults dels que estan a càrrec. Tot i així, les observacions i registres que sí s'han pogut fer i que ja s'han reflectit a altres apartats, indiquen que moltes conductes noviolentes han augmentat notablement i que la consciència sobre aquestes, també.

Finalment, l'objectiu general: "Fomentar i potenciar la cultura de la noviolència com a forma de vida", pareix que es basa en les respostes anteriors. La nostra pretensió era potenciar, i no implantar definitivament aquesta cultura de pau, ja que sabem sobradament que la noviolència no s'aconsegueix mai definitivament, sinó que s'ha d'anar treballant en la vida diària. Per tant, el que volíem aconseguir era apropar-nos el màxim possible a la consciència del que signifiquen les accions i conductes noviolentes, i a la pràctica d'aquestes en la mesura del possible. Com s'ha dit repetidament, són propòsits a llarg termini, que no es poden treballar només de manera puntual, donat que la vida és un procés i un continu de situacions, contextos, i esdeveniments.

6. 4. 4. Valoració del programa per part dels participants i Avaluació dels efectes no previstos

Per a poder explicar la valoració que ha fet tant l'equip docent com l'equip directiu del projecte, utilitzarem el registre d'algunes reunions que tengueren lloc al mes de desembre. La primera va tenir lloc el dia 2 i es va dur a terme amb l'equip directiu. Allà es va concloure la intenció de seguir endavant amb el projecte i d'anar implantant les programacions en els graus superiors de

manera progressiva. Perquè això tenguí èxit, l'equip directiu proposà que els membres de l'equip docent que han participat en el període de formació i han programat seguint les bases del projecte, s'encarreguin de la formació i seguiment del companys. Donat que els mateixos mestres s'havien ofert voluntaris amb anterioritat (els mesos anteriors), la proposta fou acceptada i es perfilà en les posteriors sessions amb els docents.

L'equip directiu entén que es tracta d'un pla que ha de amarrar tot allò que es fa a l'aula i als espais didàctics, ja que es tracta de aspectes transversals, comprnent per tant, la importància de la metodologia. Per tant podem concloure que els objectius i les bases del programa estaven clars, però no tant la manera de dur-ho a terme, encara que, a mesura que passaren els mesos es va anar incorporant.

Després d'això es manifesta un compromís ferma en la continuïtat del projecte, posant èmfasi en la metodologia i en les estratègies, recordant conjuntament, que es tracta d'una iniciativa que persegueix l'assimilació de procediments i actituds i no tant l'aprenentatge de conceptes.

A continuació mostrarem els resultats de l'enquesta a l'equip directiu abans presentada, en la qual, les següents qüestions corresponen a la valoració de l'equip directiu sobre el projecte i la seva perspectiva futura. Es plantegen des de la pregunta 4, ja que, com ja hem anticipat a l'apartat 6.4.1., es tracta de la continuïtat de l'enquesta. Així mateix, es presenten en castellà donat que era la llengua en la que es va presentar i complimentar.

4. ¿Cómo crees que debería darse la continuidad y porqué?

- Involucrando a todos los docentes y también al personal de la I.E.
- Haciendo seguimiento de las sesiones trabajadas / Monitoreo permanente.
- Reuniones periódicas (para compartir estrategias que ayudan al aprendizaje de la convivencia pacífica)
- Asesoramiento constante.

5. ¿Crees que fue suficiente el periodo de construcción-creación?

- Quizás podría haberse dado un poco más de tiempo.

-Nunca es suficiente, pero la planificación fue correcta y se trabajaron los aspectos planteados.

-Sí, porque el programa de sesiones estaba estipulado y los docentes, así como el equipo directivo, lo conocíamos.

6. ¿Ves posibilidad de aplicación en Secundaria?

-Sí, y es muy necesario.

-Claro que sí / es urgente!

7. ¿Qué es lo que menos te ha gustado o te gusta del proyecto? (Aspectos negativos)

-No es negativo, pero es de valorar el esfuerzo que ha requerido ponerlo en funcionamiento.

-Que al principio algún docente no se involucró en su totalidad.

8. ¿Qué es lo que más te ha gustado o te gusta del proyecto? (Aspectos positivos)

-El objetivo de practicar la no violencia.

-Vivir en paz con los demás.

-Las dinámicas aplicadas y la creatividad de estas.

-La construcción de mismo proyecto de manera colectiva; hecho por los mismos profesores.

-La reflexión que ha requerido a los docentes.

-El hecho de abordar una problemática nacional, de seguridad ciudadana, violencia, maltrato,...

-Una lección de convivencia.

-El que los niños y niñas se hayan identificado con la formadora y hayan mostrado su cariño.

-Da la posibilidad de convertir la no violencia en un quehacer diario y así poder cambiar actitudes negativas en nuestros niños y niñas y también en nosotros.

-Contribuye en mejorar la conducta de maestros y estudiantes.

A partir d'aquí, analitzarem les respostes dels membres de l'equip directiu, per tal de esclarir les seves valoracions:

4. ¿Cómo crees que debería darse la continuidad y porqué?

A aquesta pregunta han contestat sobretot tenint en compte la primera part de la qüestió. Podem observar que el seguiment és un assumpte en el que totes les enquestades estan d'acord. Així doncs, la continuïtat, segons el seu punt de vista, hauria de donar-se mitjançant el seguiment, l'assessorament (per part dels mestres ja formats i involucrats, i per part de la formadora de manera puntual), i les reunions periòdiques. Aquest darrer punt reforçaria la idea de la importància que té la coordinació en projectes d'aquest tipus.

5. ¿Crees que fue suficiente el periodo de construcción-creación?

Els hi va ser difícil respondre a aquesta pregunta ja que plantejaven l'opció que la formadora hagués estat present durant tot el període d'implementació, encara que tenien clara la impossibilitat d'aquest fet. Tot i així, es manté la perspectiva de l'adequació a la programació inicial, afirmant l'ajust a aquesta i tenint en compte que la construcció i la implementació són dues parts diferents d'una mateixa moneda.

6. ¿Ves posibilidad de aplicación en Secundaria?

La proposta de dur a terme el projecte en els graus d'Educació Secundària, va ser una de les qüestions més tractades al llarg del mes de desembre, mostrant, com també podem veure a les respostes de l'enquesta, confiança en el funcionament d'aquest.

7. ¿Qué es lo que menos te ha gustado o te gusta del proyecto?
(Aspectos negativos)

Potser els subjectes enquestats es sentiren cohibits per a manifestar més aspectes negatius propis del projecte, pel fet que eren poques i per l'estima que tenien a la formadora. Però el resultat és que els aspectes negatius no estan directament relacionats amb els continguts, execució o forma del projecte, sinó en algun cas amb l'esforç que això significa, ja que el temps destinat és elevat (tenint en compte la formació, les reunions, les programacions,...); i amb l'actitud inicial, però no final, d'algun membre de l'equip.

8. ¿Qué es lo que más te ha gustado o te gusta del proyecto? (Aspectos positivos)

En general podem observar aquí l'interès pel contingut del projecte. Els aspectes positius que podem concloure de manera més sintètica serien: la formació en la noviolència, la possibilitat de transformar la societat a través de l'educació, la millora en les actituds i conductes dels docents i dels infants, la creativitat i innovació, el desenvolupament de la reflexió, l'empenta cap a una convivència pacífica o noviolenta, el desenvolupament de la empatia, i en darrer terme un aspecte que voldríem comentar, ja que era un dels objectius principals en l'enfocament del projecte i del qual s'ha parlat molt poc: la construcció per part de l'equip del mateix projecte, de manera col·lectiva. De forma que aquest fou part de la Institució Educativa i no fos només una idea externa, sinó que els mateixos mestres s'implicassin, i construïssin a partir dels coneixements que anaven assimilant i processant, el seu propi projecte.

En les reunions amb l'equip docent, els mestres varen valorar diversos aspectes en relació als alumnes i al projecte en sí, que a continuació explicarem:

-Indicadors d'èxit: On observam la consecució dels objectius?

"Quan els alumnes donen les seves opinions amb llibertat i respecte": Es referiria sobretot a aquells objectius que tenen a veure amb la comunicació, l'autonomia, el respecte i l'escolta.

"En que els infants respecten l'opinió de l'altre": Els mestres s'adonen que és un fonament de l'educació per a la noviolència i que ajuda en gran mesura al treball cooperatiu, a més de relacionar-ho també amb la comunicació i l'escolta.

"Se'ls veu feliços i contents": Aspecte fonamental per a la motivació per l'aprenentatge i l'autoestima. L'educació ha de comportar un component d'alegria i felicitat, el qual estaria condicionat per l'afecte, la motivació i la seguretat, entre d'altres.

"Tenen interès per la cura del seu cos": Estimar-se a un mateix i reflexionar sobre allò que es bo pel ser humà, està lligat amb l'autonomia, el medi ambient, l'autoestima i el pensament crític.

"Mostren un respecte cap a l'altre": Actitud i conducta anteposada a la violència.

"Tenen interès per comunicar-se": Interès per compartir, per relacionar-se adequadament, per establir relacions d'afecte,...

"Són més sociables": La cooperació i la comunicació, fomenten l'èxit de les relacions i ajuden a l'enteniment d'emocions i situacions alienes.

"Es preocupen més pels altres": La solidaritat queda aquí reflectida. Tenint en compte, a més, que l'amor i la preocupació pel proïme, és una de les bases de la filosofia de la noviolència.

Veiem en general que els tutors manifesten haver trobat menys agressivitat i més diàleg. I afegeixen algunes respostes relatives al medi ambient, com per exemple la neteja (no tirar papers ni plàstics al terra), i el respecte als animals i a la natura en general.

-Propostes de millora:

"Ampliar a tots els graus el projecte" i "Compartir experiències amb aquells que no ho coneixen". Els mestres implicats en aquest projecte, com ja hem dit, s'ofereixen voluntaris per a les futures formacions i per a continuar el projecte fent reunions i seguiments amb altres tutors.

"Major coneixement de les estratègies metodològiques". Com el temps va ser bastant limitat al període de formació, les estratègies es varen presentar sobretot de manera teòrica i després, a l'hora de posar-les en marxa hi havia molta inseguretat sobre la seva pràctica. De manera que es tracta d'una assignatura pendent: posar més èmfasi en la formació sobre metodologies que ajudin a l'educació per a la noviolència, ja que, com hem vist, són fonamentals per el desenvolupament d'aquesta.

"Continuació amb l'assessoria virtual" i "existència de doble direcció". Tot i que els tutors es veuen capacitats per a continuar amb el projecte i assessorar als companys, també troben necessari que no es rompi la comunicació amb els formadors a l'hora de resoldre dubtes i supervisar algunes qüestions relatives a les programacions o implementacions. Així doncs, es requerirà també una comunicació doble, és a dir, dels mestres cap als formadors i dels formadors cap als mestres.

"Major coordinació entre l'equip i amb els altres graus". Perquè tenguí èxit i es puguin compartir les experiències i formes d'actuar exitoses a l'aula, serà interessant que augmenti encara més la coordinació entre els mestres.

A part d'això, es va dur a terme una detecció de les avantatges i desavantatges del projecte des de l'inici fins al final. Es va realitzar grupalment, i els resultats²⁷⁴³ varen ser els següents:

PROCESO DEL PROYECTO	
VENTAJAS	DIFICULTADES
<p><u>En cuanto a los alumnos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Facilidad para compartir -Mayor tolerancia. -Crítica constructiva: fortalecimiento / crecimiento de los alumnos y de la comunicación. -Mayor apertura de planteamientos (planteamientos orales; por una parte significan mayor creatividad, por otra, desarrollo del pensamiento crítico) -La formación de cada alumno es más íntegra (tiene que ver con la formación en actitudes y procedimientos adecuados a la convivencia, autoestima, autorrealización,...) -Desarrollo de la habilidad de escucha (aumento) -Mayor cooperación entre los alumnos (se valora el hecho de que "todos tienen algo que aportar y es necesario" -Mayor conocimiento de los propios derechos -Mejora en la calidad del trato entre los mismos alumn@s. 	<div style="text-align: center;"> <pre> graph TD Modelos --> Hogar["Hogar (modelos violentos. Ej: machismo, racismo,...)"] Modelos --> Sociedad["Sociedad (ej: competitividad)"] Modelos --> Medios["Medios de Comunic. (TV,...)"] </pre> </div> <ul style="list-style-type: none"> - Conductas puntuales de determinados niños. -Desconocimiento de métodos apropiados para la implementación del proyecto. -Ratio profesor-alumno excesiva.

²⁷⁴³ Es mostren en castellà perquè així es varen desenvolupar a la reunió.

<p>-Se encuentran más espacios para la Resolución de Conflictos.</p> <p>-Hay más reflexión sobre las diferencias y mayor aceptación (se da más en los primeros grados y no tanto en los demás)</p> <p><u>En cuanto a los maestros:</u></p> <p>-Satisfacción al ver la capacidad de compartir, de reflexión, de opinión,...</p> <p>-Mayor número de propuestas a la hora de trabajar con los alumnos. (Mentalidad “más abierta”)</p> <p>-Mejora de la “Habilidad de Escucha”</p> <p>-Aumenta la importancia de la Formación ética de los alumnos.</p> <p>-Mayor coherencia entre el discurso y los propios actos.</p>	
--	--

Quant a les desavantatges podem veure algunes respostes referides a àmbits externs a l'escola davant les quals, els mestres es senten impotents per no poder arribar a trobar una solució contundent. I d'altra banda veiem també algunes dificultats quant a la posada en marxa d'algunes metodologies, qüestió que també es planteja a les propostes de millora. Realment les avantatges, les hem anat comentat anteriorment amb l'anàlisi de la consecució dels objectius i de les respostes dels mestres i dels alumnes, i per aquest motiu serà suficient observar la taula exposada en aquesta pàgina.

Els efectes que no es podien preveure al començament del període de formació, són els que es refereixen a les relacions establertes a l'equip docent. S'ha de dir, que alguns d'ells, ja eren amics i es coneixien bastant, però es va reforçar en tots ells la cohesió de grup, a mesura que s'anaven implicant en allò que volien transmetre. El consens es duia a terme sense cap tipus d'imposició i duent a terme el respecte i la valoració de cada una de les aportacions dels membres de l'equip docent. A més, la relació de complicitat creada amb la formadora, va ser un dels aspectes que va reforçar el treball en equip.

D'altra banda, un altre aspecte que també ens va sobtar pel fet de no preveure en cap cas que pogués ocórrer, va ser l'interès de les entitats públiques educatives en el projecte, demanant que es presentàs a la UGEL²⁷⁴⁴ un document oficial on es deixàs palès l'estructura del programa, per tal de poder fer viable aquesta iniciativa a altres escoles de Lima.

6. 4. 5. Avaluació dels efectes sobre els professors.

Aquest apartat té una relació directa amb les avantatges explicades al punt anterior, ja que els tutors mostraren de manera clara, quins havien estat els efectes de la implementació del projecte en ells mateixos.

Primerament, es va veure condicionat de manera positiva el seu grau de satisfacció, ja que observaren, al llarg del període d'implementació, com les seves metodologies i activitats, anaven obtenint una resposta positiva al llarg dels mesos, fent així que creguessin, de manera fonamentada, en les seves actuacions i continuessin creient en les possibilitats dels seus alumnes.

D'altra banda, manifestaren tenir més recursos didàctics a l'hora de proposar el treball dels continguts, i això feia que els alumnes tenguessin també més possibilitats d'assimilar-los.

S'adonaren a més, de la importància que tenia el desenvolupament de l'habilitat d'escolta, no només en els seus alumnes, sinó també en ells mateixos, ja que, per una banda podien recollir informació molt valuosa dels seus alumnes i entendre millor el seu procés i actituds; i d'altra banda, aprenien molt més dels seus companys. A més a més, ho relacionaven amb el respecte, i sentien que estaven essent coherents amb aquella filosofia no violenta que ara volien transmetre.

El fet de reflexionar sobre els continguts treballats al projecte, va fer que els mestres prenguessin consciència d'allò que explicàvem al capítol 5 sobre l'ensenyament-aprenentatge de les actituds. Així doncs, fou el principi del treball d'aquestes a l'aula mitjançant metodologies i activitats, i es resolgué amb els resultats observats a l'apartat 6.4.1. sobre els alumnes.

²⁷⁴⁴ La UGEL és la institució equiparable a la Conselleria d'Educació a les Illes Balears.

Els mestres manifestaren també haver assumit aquestes bases noviolentes per a l'aplicació de conductes noviolentes a la seva vida diària, i el que això suposava: haver-se conegut i acceptat millor a ells mateixos i viure d'una manera un poc més coherent en relació a la societat que volien.

A part d'això, hauríem de comentar també, el procés dels docents quant al treball cooperatiu i com, a mesura que passaven els mesos, es reforçava la cohesió de grup i les idees a defensar a la pròpia Institució Educativa.

6. 4. 6. Avaluació de la inversió-eficàcia i del material consumit.

Les hores invertides per part dels mestres al projecte, estan dividides en aquelles hores presencials que es troben als cronogrames i en aquelles de treball autònom distribuïdes al llarg dels sis mesos: des de juliol fins a desembre. Aquestes hores de dedicació no varen repercutir en despeses econòmiques, ja que la formació es feia al mateix centre i després d'aquesta, a l'horabaixa, tenien classe a la mateixa I.E. L'escola els oferia gratuïtament el berenar a mig de matí i el dinar just després de la formació, al igual que a la persona encarregada de la formació.

El cost econòmic de la mantenció i estància de la formadora, tant als mesos de juliol i agost, com al de desembre, va córrer a càrrec de la ONGD Ayne Perú.

Els bitllets d'avió es varen sufragar de dues maneres: Del primer, corresponent a la primera estància, es va fer càrrec, per una banda, el Obispado de Mallorca (Mallorca Missionera), i d'altra banda, el Centre d'Ensenyament Superior Alberta Giménez (CESAG) de Mallorca. El segon bitllet, va ser costejat per la pròpia formadora per tal de poder fer un recull de resultats i una supervisió directa.

Certament, les despeses varen ser necessàries per tal que el projecte es dugués a terme de manera efectiva. I els períodes foren intensius, per tal que no es desaprofitàs el cost del manteniment.

El material requerit per dur a terme el projecte fou bàsicament didàctic: útils per escriure, cartolines, adhesius,... I no es va deteriorar cap material en el període de formació ni d'implementació.

6. 4. 7. Fortaleses i debilitats del programa, l'aplicació i els resultats.

A les reunions celebrades al mes de desembre l'equip de tutors, juntament amb la formadora, es disposaren a realitzar una DAFO sobre el projecte, per a poder després analitzar de manera detinguda, les possibilitats futures de properes aplicacions. A continuació s'exposa un buidatge d'allò que es va consensuar entre tots:

1. Aspectes externs que afecten o poden afectar al projecte:

OPORTUNITATS	AMENACES
<p>-Que el projecte es desenvolupi en la mateixa Institució Educativa on treballen els mestres.</p> <p>-Que el currículum nacional sustenti les bases de projecte.</p> <p>-Que la UGEL hagi posat en marxa campanyes de "bon tracte"²⁷⁴⁵</p> <p>-La creació i participació en el parc ecològic del Ministeri del Medi Ambient²⁷⁴⁶.</p> <p>-Confiança dels pares de família depositada en els mestres i d'altres</p>	<p>-Excessiu contacte amb els mitjans de comunicació (ja que són molt nocius)</p> <p>-Ús constant de videojocs o internet.</p> <p>-Absència, en alguns casos, de guia parental.</p> <p>-En altres casos, notòria violència familiar (verbal i física)</p> <p>-Casos on existeix per part dels pares una sobreprotecció o una actitud totalment permisiva.</p>

²⁷⁴⁵ La UGEL du alguns anys duent a terme campanyes de convivència en els centres ("campañas del buen trato"), qüestió que ajuda a que la consciència al voltant de la importància del treball d'actituds, estigui per aquesta banda recolzada.

²⁷⁴⁶ La I. E. Santa Rosa participa activament en el projecte sostenible del "Parque Ecológico Antonio Raimondi" ubicat a Ancón i que té com a objectiu principal "el gaudi d'un ambient saludable i solaç destinat a contribuir en la recuperació de la qualitat atmosfèrica, a través d'un enfocament educatiu, recreatiu i en contacte amb la natura; aplicant conceptes d'arquitectura sostenible, infraestructura verda, ecoeficiència i desenvolupament net; que promoguin i contribueixin a millorar la qualitat ambiental i de vida assegurant la sostenibilitat social i econòmica de la població mitjançant educació i sa esplai" Extret de la pàgina web oficial del Ministerio de Medio Ambiente de Perú: <http://www.minam.gob.pe/pepenar/una-intervencion-sostenible-2/>

Així doncs, aquesta iniciativa, sensibilitza als mestres i alumnes de la I.E. cap a la necessitat de la conservació del medi ambient.

<p>institucions: (ONGs, escoles, UGEL,...)²⁷⁴⁷</p> <p>-Material didàctic educatiu emès per el Ministeri d'Educació per a nins i nines de 1r cicle: El material enviat ha ajudat a la variabilitat de la metodologia.</p>	
---	--

Així doncs, podem veure que les entitats superiors recolzen allò que es proposa, qüestió que dóna seguretat als tutors a l'hora de dur a terme les programacions. A més, pareix que l'Estat peruà està potenciant tot allò que tengui a veure amb iniciatives de convivència i sostenibles, dos dels aspectes a tenir en compte quan parlem de noviolència.

D'altra banda, al igual que en molts de països, l'ús descontrolat de elements tecnològics, és una trava amb la que l'educació noviolenta ha de lluitar, ja que contínuament apareixen accions agressives o violentes, que fomenten a més les desigualtats, en els mitjans de comunicació. Cal dir emperò, que el foment del desenvolupament del pensament crític, ha d'ajudar als infants a que poc a poc discriminin i seleccionin allò que els interessa veure realment.

La manca d'afecte i de límits per part d'alguns pares, no es podrà compensar de cap manera a l'escola, però aquesta, sí pot ajudar al nin a tenir estratègies per no admetre segons quins tracte i de lluita pels propis drets.

2. Aspectes interns que afecten o poden afectar al projecte:

FORTALESES	DEBILITATS
-La majoria dels infants demostren conductes solidàries.	-Hi ha manca de temps horària per a la coordinació docent.

²⁷⁴⁷ Tant altres escoles com la UGEL, s'han interessat reiteradament en el projecte, de manera que els mestres implicats en aquest, estan desenvolupant de manera escrita tot allò que hem treballat, i recollint també el material utilitzat, per a poder presentar-ho a dita institució.

<ul style="list-style-type: none"> -El 80% dels alumnes participen activament en les diferents activitats que es realitzen a la I.E. -La majoria dels nins i nines compleixen amb les normes de convivència. -Els docents estan compromesos amb el projecte. -Els docents són flexibles davant nous models educatius. -Els docents romanen en actualització constant (reciclatge educatiu) 	<ul style="list-style-type: none"> -Alguns docents desconeixen en certa mesura o fan poc ús de les TIC -Encara hi ha manca de desconeixement de estratègies grupals per a treballar amb els infants. -Les ràtios professor-alumne són molt elevades.
---	---

A hores d'ara, partiríem d'un centre on els alumnes, en la seva gran majoria tenen una actitud que està en la línia de l'educació noviolenta, amb la qual cosa, s'haurien de seguir desenvolupant, però no més que un inici, es tractaria d'una continuació.

És cert, com hem pogut comprovar anteriorment, que la disponibilitat dels mestres és molt positiva, i que l'obertura a noves estratègies i a canvis que resolguin conflictes a l'aula, s'ha pogut observar al llarg dels mesos de formació i implementació. Tot això facilita en gran volum, la millora de l'aplicació del projecte i per tant, la millora dels resultats per part dels alumnes.

El fet de la manca d'utilització de mitjans tecnològics per part d'alguns mestres, ha pogut dificultar en alguns moments la comunicació entre l'equip implicat al projecte, per aquest motiu, es plantejarà una proposta de millora al respecte.

Com s'ha dit abans, el fet de que els formadors no poguessin estar al llarg de tot el període d'implementació, ha fet que l'aplicació de noves estratègies metodològiques que podrien ser molt útils, no s'hagin pogut dur a terme de manera efectiva. A això es pot sumar, el desconeixement d'algunes d'elles, que també poden ser molt aprofitables.

Dit això anam a intentar estructurar algunes propostes per a la implementació del projecte en un futur:

-Major formació en estratègies metodològiques inclusives que afavoreixin l'educació per a la noviolència: Els projectes de Treball són estratègies amb moltes possibilitats en relació al desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu, el pensament crític, la investigació i recerca de solucions, les actituds que fonamenten la convivència pacífica, la reflexió,... D'altra banda, és probable que s'hagi de menester més temps per practicar i supervisar altres estratègies que s'han vist teòricament però que no s'han implementat gaire.

-Reestructuració dels horaris possibilitant més hores de coordinació: D'aquesta manera els docents podran compartir i programar recolzant unes idees amb altres i recordant contínuament quines són les bases dels objectius que ells mateixos han proposat.

-Reducció de ràtio per aula: Aquesta proposta s'hauria de presentar a les altes institucions educatives, ja que el centre assumeix allò que la UGEL li indica. Quan més gran sigui la ràtio, més complicat és atendre les necessitats de tots. Malgrat s'utilitzin metodologies inclusives, és necessari poder escoltar les demandes, suggeriments, conflictes, ... de tots els alumnes.

-Cursos de formació en utilització de TICs: ja que aquestes faciliten la preparació de material didàctic, la posada en comú, la supervisió de les programacions, i la comunicació entre els docents i entre docents i formadors.

Al marge d'això, volíem també apuntar, que quant a l'elaboració del programa, s'haurien de tenir present les dificultats que comporta una comunicació a distància, de manera que es pogués sistematitzar en sessions concretes per videoconferència, o que es pogués organitzar el lliurament de programacions cada cert temps per a poder fer un seguiment més eficaç.

A més seria necessari també, que s'estipulassin maneres de recollir la informació relativa al resultat dels alumnes amb uns criteris clars i establerts per tothom, per així poder fer una avaluació més completa.

D'altra banda, en les avaluacions inicials, haurien de seguir les mateixes estructures a l'hora de plantejar els resultats, ja que si no, es fa molt difícil interpretar i comparar les respostes dels tutors. A més a més, els criteris d'avaluació haurien d'estar molts clars des de l'inici de la implementació, per a no dur a confusió a l'hora de recollir els resultats.

Potser es podrien cercar també, més indicadors per a la mesura d'actituds per part dels infants.

7

CONCLUSIONS

Al llarg d'aquest treball, s'ha pogut respondre de diverses maneres a la pregunta: per què centrar la nostra proposta en un autor com G.G. Lanza del Vasto? Hem pogut veure que es tracta d'un personatge que abastà una àmplia concepció de la noviolència, considerant així, que la seva obra era del tot completa per poder enfocar aquest concepte des dels nombrosos matisos que engloba. L'autor relaciona la noviolència amb aspectes vitals de cada persona i de la societat, i es pot entendre per tant, des de la perspectiva d'una filosofia de vida; és a dir, un mode de viure que conté certes característiques lligades a l'educació, i que, a més, s'apropa molt a la nostra cultura.

Per entendre l'origen de l'ideari de Lanza del Vasto, ha estat necessari fer referència a la seva vida, donat que les situacions viscudes, estaven emmarcades quasi sempre en un marc de guerra, violència i desigualtats. D'aquesta manera, al arribar a la Índia i descobrir la figura de M. Gandhi, Lanza va veure les possibilitats reals de modificar la nostra societat predicant i duent a terme accions relacionades amb la noviolència. Així mateix, les influències del Mahatma, foren també bàsiques per al nostre autor, ja que fonamentaven molts dels conceptes que formarien part de la seva obra.

Així doncs, si la labor de Lanza del Vasto, abasta tot allò que ens interessa per a poder cercar la pau al nostre món, la possibilitat que nosaltres tenim per forjar un camí cap a la noviolència, serà necessàriament l'*educació*, ja que es tracta per un costat, de la nostra vocació, i per l'altre, de la millor manera que els ciutadans tenim d'adonar-nos que existeix una carència de

pau, i a la vegada, serà també la forma de mostrar-nos les eines per poder dirigir-nos cap a ella.

Al començar l'estudi sobre l'autor, ens plantejàrem si vertaderament les seves teories podien servir com a base per a un programa educatiu enfocat cap a la noviolència. Ràpidament ens adonarem que les nostres pretensions, eren pràcticament les mateixes que les de l'autor. Partíem de la necessitat social de disminuir la violència, amb tot el que això representa: morts, injustícia, desigualtats, dolor, malestar, odi, ràbia, egoisme,... Ja que com hem pogut veure al llarg dels capítols, sabem que no parlam únicament de violència directa. És obvi que aquesta violència està instaurada en la nostra societat i que la gran majoria de la població, està com a mínim, incòmoda (sigui o no sigui conscient de l'existència real d'aquesta). Llavors, intervenir amb els homes quan aquests ja estan formats i han triat la seva forma de vida, és molt més complicat que començar des del principi a fer les coses com cal, és a dir, a educar als infants de manera que vegin globalment i internament, les conseqüències de les seves conductes. El símil seria com obrir els seus ulls a la realitat que els envolta, per a poder decidir de manera autònoma i sabent que allò que certament beneficia a un mateix, és allò que també ho fa als altres.

Un cop justificada l'elecció de l'autor, i endinsant-nos en el marc legal, veiem que les lleis que regeixen l'educació, tant del nostre país com l'educació de molts d'altres, inclòs Perú, defensen manifestament que el currículum ha de relacionar-se amb procediments, valors i actituds que clarament hem vist descrites a l'obra de Lanza del Vasto, com serien, per posar algun exemple, l'autoestima, l'autoconeixement i l'autocrítica, l'autonomia i iniciativa personal, la responsabilitat, la cooperació, la resolució de conflictes, el gust per aprendre, l'anàlisi i el pensament crític, el respecte pels altres i pel medi al qual vivim,... Així doncs, allò que presentava el nostre autor a les seves teories i accions, està completament recolzat a l'àmbit legislatiu sobre l'educació.

En primer lloc, s'han mostrat als capítols que aquí trobam, les arrels del terme de la noviolència, esclarint així el sentit d'altres conceptes, com per exemple la *veritat*, que des del punt de vista educatiu, es lliga a la importància que cobra el desenvolupament del pensament crític per a que l'infant pugui:

formar-se de manera íntegra, decidir per ell mateix sense exposar-se excessivament a la vulnerabilitat de ser manipulat, esbrinar causes i anticipar conseqüències, cercar solucions a conflictes o problemes,... Tot això, conjugat amb l'*amor* (que es traduiria com a l'afecte del mestre cap a l'alumne i de la transmissió d'un model emocionalment adequat) conté respostes eficaces, equitatives, justes i pacífiques, des d'un niu de seguretat, produïda per aquesta estima sobre l'infant. En la concepció de l'amor que presenta l'autor, es veu reflectida la seva *espiritualitat*, ja que en resum, Déu és amor, i com hem vist, no podem pensar en la noviolència sense una base fonamentada en aquest. A part d'això, el fet de no tenir por a mostrar el que pensam, i sentir que l'amor que rebem no està condicionat pels propis actes, sumat al respecte (que d'altra banda és també una característica de l'amor), serà el motor per arribar a la consecució d'una convivència harmònica. Respectar i valorar al proïsme i al medi ambient, són dues de les premisses de Lanza, i també dos aspectes reflectits al currículum i relacionats plenament amb el treball de les actituds a l'aula; a més, estaríem parlant de requisits indispensables per a l'educació noviolenta. Aquesta por de la que parlàvem a l'hora de participar en un aprenentatge comú, aniria en contra del que hem comprovat que ajuda al desenvolupament d'una personalitat i una autoestima positiva. Tot això dóna força a l'autonomia i fonamenta la premissa de Lanza del Vasto sobre la importància que té la llibertat de pensar per un mateix. La dependència fa a l'home esclau dels altres i evita que el seu desenvolupament sigui ple. Així doncs, el fet de fomentar el pensament crític, també allibera d'alguna manera al ser humà. Es tracta d'intentar que, com deia Rousseau, l'evolució del nin es doni a un ambient el més natural possible; això vol dir que no senti la necessitat de ser igual que els altres, sinó que creï la seva pròpia personalitat. Perquè si ocorre al contrari, el resultat és l'alienació, i això fa que el nin desconegui realment la seva persona i conegui només el seu personatge, la qual cosa li faria viure contínuament a una mentida. Es tracta de deixar que els nins puguin reflexionar sobre allò que han de fer, allò que és més just i més profitós per tots, i que dins aquest àmbit, tinguin un marge de decisió. Amb aquest marge de llibertat, podem fer que siguin capaços d'aprendre per ells mateixos i de decidir si allò que trien és o no adequat. Recordem que l'aprenentatge sorgeix sobretot de la curiositat, dels dubtes que ens aborden... El fet de deixar i

potenciar que els nins es plantegin dubtes, fa que els seus aprenentatges estiguin motivats per raons reals i pròpies.

La *igualtat* que defensa Lanza del Vasto és una equitat en tots els sentits, ningú hauria d'estar per damunt de l'altre ja que això es resol en violència. I tal afirmació ens du a comprendre que la concepció sobre la *justícia* que té l'autor, està íntimament lligada a l'equitat que mencionam, ja que la manca d'aquesta provoca injustícia social o educativa, si ens referim a l'escola. Llavors, s'entén que el que és lícit a tots els àmbits de la vida, és que es doni la igualtat d'oportunitats. A l'escola, això es contemplaria específicament a "l'atenció a la diversitat", és a dir, a donar resposta a les necessitats de tots i cada un dels nostres alumnes. Així doncs, tornam a veure considerades les idees de l'autor en la realitat educativa establerta, o més bé, en la realitat educativa que es demana per llei i per necessitat. Hem vinculat també els autors de la Nova Escola amb l'enfocament no violent de Lanza, de manera que aquestes necessitats a les que haurem de donar resposta, estaran relacionades amb el respecte al ritme de l'alumnat (i per tant, amb la flexibilitat metodològica i de la programació), amb el coneixement del nin, considerant les seves característiques pròpies, evolutives, els seus interessos, estils d'aprenentatge,... i així poder dur a terme una forma de fer a l'aula que permeti que tots els alumnes participin, s'impliquin i aprenguin significativament. Això vol dir també, que un sistema educatiu competitiu, dificulta en gran mesura el fet que tots els infants estiguin inclosos i se'ls doni una resposta educativa adequada, a més, la competitivitat situa sempre a algú per sobre de l'altre, amb la qual cosa, tornariem a parlar de violència; així doncs, l'alternativa estaria clara: cooperació.

A part d'això, si tornam a analitzar la percepció que té l'autor que ens ocupa sobre l'educació, estarà molt propera a la Nova Escola que anomenàvem abans, al constructivisme, a la pedagogia activa, a l'experimentació, a la reflexió i l'aprenentatge significatiu, a l'ensenyament mitjançant metodologies variades i el respecte a les característiques del nin, a la contextualització,... És a dir, a centrar-nos en l'alumne i no en el professor, i a que sigui ell mateix qui arribi a entendre el perquè de les coses i a actuar de forma adequada en cada moment.

Després d'aquesta síntesi, queda clar que relacionar la seva obra amb una forma d'ensenyament-aprenentatge, pot ser viable, però la qüestió que posteriorment ens va assaltar, fou: com?

Tot i així, s'havien d'analitzar més aspectes que possibilitarien donar peu a una aplicació pràctica. El primer de tots seria: quines són les necessitats actuals a la nostra societat? Evidentment es tracta d'una pregunta molt complexa, però generalitzant les respostes, podríem tenir un punt de partida per després anar concretant i establint què era el que es podia fer per a satisfer-les des del punt de vista educatiu, és a dir, a l'escola. Per tal motiu, aquest era el punt d'inici que es reflectia als continguts a treballar pels mestres involucrats al projecte educatiu que proposàvem.

Les necessitats a la nostra societat són moltes i molt variades, però és cert que el ventall abasta des de necessitats més bàsiques, com l'accés al menjar, beure, habitatge,... fins l'accés a una informació verídica entre d'altres. Està clar que avui dia, es pot trobar informació per multituds de vies, però el que no és tan fàcil és saber destriar la veritat, ni reflexionar sobre el que llegim o sentim, ni saber les conseqüències o causes de les notícies que condicionen la nostra societat,... Amb aquest objecte, serà tan important desenvolupar el pensament crític, saber raonar, dialogar, escoltar, respectar, i d'altres actituds i conductes que s'inclouen en els anteriors capítols. També, la necessitat de sentir-se segur es expressada sovint a la societat. Els ciutadans poden manifestar no sentir-se segurs per l'existència de la violència, per la vulnerabilitat quant a les desigualtats socials (explotació, atur, manca de seguretat social, facilitat en els acomiadaments,...), o per sentir-se amenaçats per algú altre. L'educació per a la noviolència es basa en l'amor i la igualtat, per tant, si a l'escola es possibilita aquest tipus de pedagogia, es maximitzaria el desenvolupament de tots dos, es reduiria així la violència i es resoldria en gran mesura la necessitat de sentir-se segur. D'aquesta manera, a més, la necessitat de sentir-se estimat i d'estimar, es veuria satisfeta.

Potser aquesta simplicitat doni la sensació de manca de profunditat, però el fet que la relació sigui simple, no vol dir que la pràctica sigui fàcil ni poc complexa. Al contrari, si hem arribat a aquestes conclusions, ha estat per l'anàlisi exhaustiu del significat de cada concepte i de les possibilitats educatives que s'haurien de donar. Però, d'altra banda, el canvi en el sistema,

implica una modificació radical i substancial que requeriria primerament una consciència ferma sobre la necessitat real d'aquest i després, un treball continu a llarg termini, unificat, coordinat, recolzat per les administracions, i que suposaria molt d'esforç i hores de feina grupals i individuals per part dels agents implicats. Per això, no podem desmerèixer en cap cas, el gran esforç que això suposaria.

A l'àmbit educatiu, les necessitats més bàsiques estarien fonamentades, com hem vist abans en l'accés al currículum i en la possibilitat de participació en el procés d'ensenyament-aprenentatge, maximitzant en tots els casos, les capacitats i habilitats dels alumnes. Així doncs, la resolució estaria en "l'escola inclusiva" i en l'atenció a la diversitat. Serà per aquesta raó imprescindible, que emfatitzem en la metodologia duta a terme, per tal de poder donar resposta a les necessitats educatives dels alumnes. De tot això se'n desfan altres necessitats relacionades amb l'afecte, la seguretat, l'autoestima i l'autoconcepte. Caldria llavors, incorporar pautes, continguts i mètodes per dur a terme les classes, de tal manera que aquestes permetessin treballar transversalment i moltes vegades, de manera oculta ("currículum ocult"), el desenvolupament d'aquestes actituds.

Des d'aquesta perspectiva, el plantejament era: si els valors i actituds necessàriament, s'haurien d'incloure en les programacions didàctiques dels mestres, ¿per què no enfocar-ho des de l'òptica de la noviolència, si aquesta engloba pràcticament tot allò que té a veure amb els valors universals? D'altra banda, la metodologia activa també era un punt molt rellevant per poder-ho dur a terme, ja que implicava la participació directa del alumne, i amb això, la valoració de la persona, de l'afectivitat, del component lúdic, la recerca del creixement personal, de l'autoestima, la promoció d'una actitud positiva, d'una valoració dels altres i del respecte al proïsme i al medi,... És a dir, aquelles qüestions relacionades amb l'educació en valors i actitudinal, que hem vist anteriorment quan citàvem la legislació espanyola i peruana. Seguint el fil de "la valoració de cada persona", i una vegada es posa en marxa el projecte, contínuament haurem de tenir en compte els principis de l'Atenció a la

Diversitat, ja que quan pensam en aquesta proposta d'Educació per la Noviolència, ho estam fent des d'una una perspectiva d'Escola Inclusiva.

Al posar en marxa un projecte d'aquestes característiques, era evident que els resultats no els podríem esperar a curt termini, però sí es varen poder observar alguns avanços que més endavant comentarem. Sí bé és cert que es varen tenir en compte les peculiaritats del mestres i dels alumnes, les possibilitats d'aplicació requeririen només alguns canvis si es proposàs a altres àmbits. Això seria degut sobretot, al fet que, encara que els continguts sí estaven establerts, el programa es va anar construint a mesura que els mestres anaven formant-se en la matèria de la noviolència. La idea inicial va ser formular objectius i continguts oberts, de manera que els docents poguessin adaptar-se a ells segons les pròpies necessitats i les dels alumnes. Així doncs, el projecte cobrava força en la mesura que els mestres anaven incorporant allò que assimilaven sobre el tema fonamental a les seves programacions, de forma que la noviolència es convertia en un aprenentatge transversal, funcional, viu i continu; tant pels alumnes com per als docents. El paper del formador era, per una banda, de facilitador d'informació sobre el sentit de la violència i la noviolència, i d'altre banda, d'assessor o guia quant a l'elaboració de les programacions. Una vegada presentada la informació més bàsica, l'equip docent anava extraient els conceptes rellevants i el sentit ampli d'aquests. Després, es tractava de reflectir-ho de manera significativa i útil a les programacions, a través dels continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) i de les metodologies. Es va incloure llavors, en relació als continguts, el plantejament de situacions reals que s'haguessin d'analitzar des del punt de vista de la seva repercussió social i mediambiental, s'ensenyaren hàbits adequats per a la conservació del medi ambient, i es treballaren actituds lligades a l'autonomia, la cooperació, el respecte, l'escolta, la creativitat, la valoració d'altres continguts conceptuals i procedimentals,... Però així mateix i sobretot, els alumnes anaven posant de manifest conductes noviolentes a mesura que els docents anaven duent a terme metodologies que potenciaven aquests tipus de comportaments.

A mida que anem llegint el desenvolupament del projecte a la I.E. Santa Rosa, ens adonam que allò que es requereix en els mestres per a poder educar adequadament en la noviolència, és el mateix que es pretén aconseguir en els alumnes, seran per tant, característiques pròpies d'un transmissor i executor de la filosofia noviolenta. I quines serien aquestes característiques bàsiques? doncs la flexibilitat, la cooperació, el respecte, la tolerància, l'afecte, la coherència, l'autonomia, la solidaritat, l'empatia, l'autoconeixement i coneixement dels altres, la creativitat, el saber escoltar i comunicar-se, el fet de potenciar la justícia i l'equitat, de recercar la veritat, d'estimar i valorar el proïsme i l'entorn, de ser crític, prendre consciència i de sentir-se segur. Vendria a ser això un breu resum d'allò que hem plantejat als anteriors capítols i que hem intentat que es desenvolupàs al llarg de la implementació del projecte. Per tant, tenint en compte que estam parlant de característiques i habilitats que no són rígides ni immutables, aquest projecte s'haurà de comprometre a un aprenentatge continu per part dels docents i per part dels alumnes, això és... l'educació de la vida.

Doncs bé, com s'ha resolt tot això? Per respondre a aquesta qüestió haurem de sintetitzar els resultats que han estat desenvolupats i analitzats al capítol 6, fent referència tant als mestres com als alumnes. Primerament recorrerem a l'objectiu general del projecte: "Fomentar i potenciar la cultura de la noviolència com a forma de vida". Per treballar aquest objectiu, haurem de començar per analitzar allò que succeeix al món, les circumstàncies en les que els nostres alumnes es veuen obligats a viure, els models que els infants reben de l'entorn i de vegades, de la mateixa escola. Així doncs, és evident que les conclusions ens duen a respondre que no ens trobam en les condicions més adequades perquè els nostres alumnes adquireixin unes actituds pròximes a la noviolència, serà per tant necessari, primer de tot, conèixer i reflexionar sobre allò que ens envolta i sobre el perquè de tot plegat; segon, comprendre quines són les conseqüències de conviure amb models violents i de no reflexionar sobre aquests; i finalment, cercar respostes educatives que ajudin als infants a gestionar els seus aprenentatges i a lligar-los amb actituds i conductes que són beneficioses per a tots. Aquests punts, han estat part de la tasca de l'equip docent al llarg de l'aplicació de les programacions, des d'una feina

metodològica comentada anteriorment. Al capítol 6, es considera des de diferents perspectives la consecució d'aquest objectiu general, però sempre tenint en compte que es tracta d'una fita a llarg termini i que comporta algunes dificultats d'avaluació. Per tant, el que sí es pot afirmar és que la metodologia, objectius i continguts plantejats pels mestres a les seves unitats didàctiques, es trobaven certament en aquesta línia. D'altra banda, els resultats relacionats amb aquest objectiu, i que s'obtenen a través d'observacions, registres, enquestes i entrevistes, conclouen, com hem pogut veure, que es compleixen la majoria de requisits que fonamenten la globalitat d'aquest. Així mateix, s'ha de considerar que sobretot s'han eliminat considerablement les conductes violentes i que les conductes noviolentes comencen a emergir, algunes, de manera notable. Un dels factors que més ha ajudat, ha estat que el mestre té una gran pes com a model per als infants, i això ha fet que l'adquisició de conductes assertives i adequades a la noviolència fos més ràpida. Tot i així, la fonamentació de les programacions en el desenvolupament del pensament crític, l'anàlisi, la reflexió,... ha fet que l'educació deixi de ser, al menys parcialment, una mera transmissió de coneixements per donar força als vertaders protagonistes, els infants.

Si observem el desenllaç de la tasca dels tutors al llarg dels mesos d'implementació del projecte, veurem que, en referència al protagonisme dels alumnes, hi ha dues condicions més que s'han proporcionat, una és l'augment de la interacció del mestre i el nin o la nina a l'aula. Això ha facilitat que la participació de l'infant al seu procés d'ensenyament-aprenentatge, hagi estat definitiva per a la reflexió sobre els beneficis de la pròpia educació. A més a més, la interacció és fonamental tant per al mestre com per al alumne, ja que, per una banda, afavoreix l'hàbit de l'escolta i de la comunicació, i d'altra, el mestre s'adona d'allò que és primordial a l'Escola Nova i a la pedagogia noviolenta de Lanza: els infants saben molt més del que podem imaginar, el que és valuós, és que aquesta saviesa s'estructuri i es comparteixi, per així poder construir entre tots, poc a poc, els coneixements que ens facin falta o siguin interessants a la nostra vida. D'aquesta manera, la interacció de la que parlem, dóna lloc a la segona condició que mencionàvem abans, i que ve desencadenada de la primera: la possibilitat que l'alumne aportí idees,

coneixements, creacions, habilitats,... al seu propi procés. Això farà que ben segur, la implicació en la educació sigui real i no aparentada.

S'ha valorat igualment, la riquesa d'aprenentatges per part del professorat, quant a metodologies i quant a noviolència, com a conseqüència del treball en grup, on es palpava el consens a través, primerament de les pluges d'idees, per després passar als grups de discussió, els grups de treball, els tallers, les posades en comú,... El fet de partir de diverses visions i arribar a unificar els objectius que es plantejaren, fa que l'enfocament d'aquest tipus d'educació sigui molt més complet. A més, es reforça així la creativitat i la recerca de solucions o alternatives, qüestió que fa que es desenvolupi el pensament crític i el raonament, de la qual cosa els mestres varen ser molt conscients i valoraren positivament. A part d'això, els membres de l'equip es senten segurs i recolzats mentre van duent a terme la seva feina, i això fa que la iniciativa del projecte cobri més força a cada moment. Així doncs, si aquestes foren les vivències dels docents, al posar en marxa estratègies cooperatives a l'aula, els alumnes complirem també amb aquest procés, aprenent a comunicar-se de manera assertiva, aprenent a escoltar, construint entre tots els aprenentatges, enriquint els seus coneixements, mostrant-se més segurs a l'hora de participar, entenent millor la postura dels altres i com no, respectant i valorant al company.

Per un altre costat, els tutors han proposat als seus alumnes en alguns moments, activitats de tipus més manual. D'acord amb tot allò que hem vist, això fa que l'infant aprengui de manera més significativa en molts de casos, però també que desenvolupi altres habilitats requerides per al desenvolupament integral de la persona: psicomotricitat, autonomia, creativitat i recerca de solucions,... i, com ens deien els estudiosos als que hem citat a anteriors capítols, per a poder conèixer-se millor a un mateix, ja que allò que compon l'ésser, no són tan sols els pensaments, sinó també les reaccions, habilitats, estratègies que utilitzam,... A més, en aquests tipus d'activitats, els alumnes manifesten de manera més visible la seva oferta d'ajuda a l'altre; potser la causa estigui relacionada amb el fet que s'adonin més clarament de les necessitats dels companys.

Tornant a l'èmfasi que els tutors posaren en el mètodes que fomentaven la reflexió per part dels alumnes, hem de dir, que aquests també aprofitaren per

a treballar conceptes i actituds directament relacionats amb la noviolència. Per exemple, s'establiren activitats on s'arribava a acords, o es debatia, o es donaven alternatives per part dels alumnes (ja sigui en grup o de manera individual), sobre qüestions com la cura del medi ambient i el seu perquè; el respecte i l'amor i allò que significava; la solidaritat,... És clar que al tractar-se de infants entre 6 i 7 anys, les seves reflexions estaven emmarcades a un moment evolutiu que limitava d'alguna manera la generalització i la relació amb conceptes més complexos o abstractes. Tot i així, s'ha trobat imprescindible, començar a aquestes edats i fins i tot abans, a fomentar el desenvolupament d'aquest tipus de capacitats, i la resposta ha estat molt positiva, ja que ells mateixos s'adonaven que allò que deien i pensaven, tenia un sentit més ampli i que es podia compartir amb els altres.

Es fa difícil dir a què és degut cada resultat que hem anat analitzant després de la implementació del projecte, ja que les propostes de l'equip docent són la majoria de vegades, bastant completes i treballen diversos aspectes al mateix temps. Per tant, les respostes dels alumnes poden ser conseqüència d'aspectes relacionats amb la metodologia cooperativa, manipulativa, significativa, reflexiva, variada, motivadora, participativa, lúdica,... o a les pautes incorporades en relació al respecte, la valoració del nin, l'avaluació, l'afecte, l'escolta, la interacció, el reforç positiu,... o als continguts explícits sobre conceptes relacionats amb la noviolència. O potser, sigui un producte fruit d'un compendi de tot plegat.

El que sí ens ha quedat clar, és que l'eina fonamental del mestre, és la pedagogia que utilitzi al seu espai educatiu. Així doncs, la importància que ha cobrat aquí el capítol 5 i la seva relació amb l'aplicació del projecte, és indiscutible. Molt aviat, ens adonarem que l'Escola Nova i aquells pedagogs que defensen i han defensat un tipus d'educació inclusiva i constructivista, és el tipus d'educació que podrà recolzar la filosofia noviolenta de Lanza del Vasto, és la pedagogia que ell trià i l'única que possibilita una educació per la pau, ja que altres més semblants a la tradicional, o autoritària, o rígida,... anirien directament encaminades cap a l'altra direcció.

Analitzant ara el procés investigador, trobam oportú comentar aquí les dificultats o obstacles amb els que ens vàrem trobar. En primer lloc, l'estudi d'un autor com Lanza del Vasto suposava revisar tot el que tenia a veure amb un personatge que havia nascut a principis del segle passat i que a més era estranger. Això tendria com a resultat, la manca de facilitats per accedir a la seva bibliografia i menys encara, traduïda. Alguns dels llibres només es podien trobar en francès, o en francès i en italià.

A més, al·ludíem a un autor que bevia de moltíssimes fonts i que estava influenciat per diferents corrents. Llavors, es feia necessari investigar les diferents variables que barrejàvem: els contextos històrics, els nombrosos autors de tots els temps i cultures que influïen en la seva obra i el seu pensament, i les diferents religions. Perquè encara que ell es manifestàs cristià i molt religiós, hi havia d'altres que l'interessaven molt, sobre tot des del punt de vista de la noviolència.

Un dels aspectes que més frustraven la investigació des del caire pedagògic, era trobar poques mencions directes a l'educació per la seva part. L'autor no va escriure cap llibre dedicat a aquest tema, encara que a alguna de les seves obres parlàs puntualment del sistema educatiu o de metodologies pedagògiques que l'apropaven a la seva filosofia de vida. Però com hem dit abans, Lanza tractava molts d'aspectes i tots ells, s'haurien de veure reflectits a l'educació. De tal manera, que la seva Pedagogia, encerclava tot allò que ell defensava: la no-violència, la veritat, la justícia social, l'amor, la moral, la senzillesa, la llibertat, el treball manual conjugat amb l'intel·lectual,... Així doncs i com hem pogut veure, es va fer possible la relació i aplicació d'un projecte fonamentat en la seva obra.

En el moment de dur a terme el projecte, i tenint en compte les raons especificades a la introducció, la intenció era posar-lo en marxa a Lima. Per aquest motiu, es varen provocar una sèrie de condicions, que no feien fàcil l'aplicació d'aquest. Per una banda, el curs escolar del Perú, no coincideix amb el de l'estat espanyol, així doncs, era necessari organitzar degudament als cronogrames per tal que les dates fossin apropiades. Però el factor que més condicionava la implementació d'aquest fou que es dugués a terme als mesos de juliol i agost, i, encara que els mestres tenguessin accés al document on es

reflectien els continguts a treballar, això significava haver perdut pràcticament el primer trimestre del curs a Ancón. Potser hagués estat més encertat poder començar el període de formació al mes de març o abril, però les condicions dels formadors, impossibiliten el fet de la seva presència a la I.E. durant aquests mesos, degut a les seves obligacions laborals.

Un altre aspecte a considerar, va ser el seguiment de la implementació de les programacions fetes pels tutors. Al haver-ho de fer a distància, només es podien supervisar els documents on el plasmaven les programacions, però no l'aplicació d'aquestes. Si bé és cert que havia una encarregada de fer aquesta supervisió, el seu rol era sobretot de companya i els aspectes a consensuar, de vegades no es posaven damunt la taula. Tot i així, l'equip docent es va implicar profundament en tot el procés i es varen realitzar reunions per a poder fer un seguiment adequat. Les demandes dels mestres estan més adreçades a sistematitzar millor el seguiment, tenir clars els criteris a l'hora de dur a terme les seves sessions, i tenir la possibilitat de reunir-se més sovint. Seguint les apreciacions dels tutors, pensam que seria possible continuar amb el projecte sempre i quan es tinguessin en compte aquestes demandes.

Això suposaria una sèrie de condicions que s'haurien de tenir presents en el moment de la implementació. Per un costat, l'esforç institucional que això va suposar i que suposarà, ja que aquesta institució ha de ser el motor de aquest tipus d'iniciatives i ha de donar suport als mestres respecte de les necessitats que es derivin de l'execució d'aquest. Com hem vist, la proposta es va fer des de la institució educativa cap als mestres, però més endavant, serà imprescindible que això no es vegi com a una cosa imposada, sinó que es consideri una part de la pròpia feina i que d'alguna manera sorgeixi del mateix equip. Per aquesta banda, estam molt satisfets de les manifestacions dels mestres quant a la fe posada en aquest projecte i quant a contemplar-ho com un fruit propi, ja que certament, es tracta d'una producte construït per ells mateixos.

Però també serà necessari que aquesta implicació es vegi recompensada d'alguna manera. La recompensa més clara, en aquest cas, és la resposta de l'alumnat en relació a la noviolència, encara que també, no es pot oblidar la importància que té que la institució i l'equip directiu valorin l'esforç dels participants i els faci saber d'alguna manera que així és.

Una de les qüestions que s'ha comentat a altres capítols i que no podem deixar de recordar aquí, és que, donat que la metodologia serà l'eina fonamental dels docents, s'haurà de considerar molt seriosament en un futur, la sol·licitud dels mestres en relació a l'ampliació de formació en estratègies metodològiques. I donat, que la simple presentació d'aquestes com a mètodes teòrics no ha funcionat com haguéssim volgut, es tractaria que la formació fos pràctica i que donàs peu a la aplicació d'aquestes i al seu seguiment, de manera que els tutors poguessin sentir-se més segurs i poguessin anar aprenent els matisos de cada mètode a mesura que la van duent a terme.

D'altra banda, també s'ha recalcat anteriorment i, probablement serà un factor fonamental a l'hora de facilitar la futura feina de l'equip docent, la necessitat de possibilitar un espai per a la coordinació, en el qual s'hauran de posar de manifest els plantejaments relatius als continguts a treballar, al mode de desenvolupar-los i a com s'haurien d'avaluar. Tot això no vol dir que tots els mestres ho hagin de fer de la mateixa manera; si fos així, estaríem alimentant la rigidesa que criticàvem anteriorment amb argumentacions contundents. El que significa és que aquells beneficis que presentàvem sobre el treball en grup i l'enriquiment al que pot donar peu aquest, no s'hauria de deixar perdre per la manca d'espais de trobada. A més, la retroalimentació és importantíssima per a la continuïtat d'un projecte d'aquesta índole, degut, entre altres coses, a que es tracta d'una proposta a llarg termini i que implica un esforç que pot perdre força si no es compagina amb aportacions, en aquests cas, dels mateixos companys que els fan veure les opcions que funcionen i allò que es pot variar per tal de millorar-ho.

Al observar els resultats inclosos al capítol 6, ens adonam que hi ha estratègies que haurem de reforçar encara més, com per exemple, donar la possibilitat de descobriment, la potenciació de la investigació i de la creativitat. Així mateix, s'haurà de seguir posant l'accent en l'aprenentatge cooperatiu, ja que com hem vist, està tenint molts bons resultats, però encara es pot aprendre bastant més sobre el "com" aplicar-ho. Tot i que s'han començat a introduir continguts relacionats amb la cura d'un mateix i del medi ambient, veiem que és un punt en el que queda un llarg camí per recórrer, i que es necessitarà temps i perseverança per tal que es vegin uns resultats significatius.

L'avaluació potser sigui l'àmbit que més aspectes tengui a millorar. Per una banda, el model que estam avesats a veure al sistema educatiu, està molt arrelat a les escoles i per això és difícil de modificar; però l'equip docent és molt conscient de la necessitat d'aquests canvis, ja que en coherència a una educació no violenta, no cercarem premiar la competitivitat, ni avaluar el emmagatzematge d'uns continguts conceptuals, sinó que cercarem més bé, comprovar que els nostres alumnes estan assolint uns conceptes, procediments i actituds significatius per a ells i que els poden fer servir a la seva vida real i al seu entorn, inclosos per descomptat, aquells relacionats amb la no violència.

Però al referir-nos a l'avaluació, hem de parlar també de l'avaluació del projecte en sí. Com ja havíem anunciat, aquesta ha estat quasi completament qualitativa, amb raó de treballar aspectes tan humanístics com la pau. No obstant això, hem d'afegir com a proposta de millora, que a l'hora d'avaluar resultats tan adreçats a actituds, s'hauria de fer de manera molt més sistemàtica. Amb això volem dir, que s'han de considerar aspectes més concrets i observables des del principi. En el moment de fer l'avaluació inicial, les observacions que es demanaren tengueren un caire bastant general, i en aquest sentit, es va fer difícil concretar les respostes, com a conseqüència, al fer les observacions finals, que sí eren més precises, la comparació es va fer complicada ja que no es podien relacionar exactament els mateixos punts ni les mateixes causes. Per aquest motiu, una de les mesures que s'hauran de prendre, serà la concreció de criteris avaluadors i de mètodes o instruments d'avaluació.

Amb tot això, volem llençar noves propostes per a poder millorar aquest projecte o d'altres semblants. Una d'elles seria la investigació i pràctica de metodologies cooperatives, per tal de perfeccionar la implementació d'una educació no violenta des del punt de vista de les relacions, consens, respecte i altres actituds que són fonamentals en la filosofia defensada fins ara, i que com hem pogut comprovar, tenen un fort suport en estratègies metodològiques d'aquest tipus.

A més, s'hauria de continuar estudiant tot allò que comporta l'Educació Inclusiva i els beneficis que provoca aquest tipus d'escola en relació a la no violència. I precisament seria la investigació d'aquesta relació, la que ens

podria mostrar més causes i conseqüències sobre les respostes educatives dels mestres i dels alumnes.

Finalment no voldríem llevar importància a la planificació educativa, de manera que pensam que s'hauria d'aprofundir en les diverses eines de disseny de programacions didàctiques i sobre les possibilitats que tot això pot oferir a una educació per a la noviolència.

Voldríem concloure aquest apartat, animant als mestres de la I.E, Santa Rosa a continuar amb allò que han començat. El fet d'haver dedicat tantes hores del seu temps (lliure o lectiu) a definir el projecte i finalment, la decisió de fer una proposta legal basada en aquest, a les administracions públiques de Lima, reafirma la implicació de l'equip docent i la confiança que depositen no només en ells mateixos, sinó també en els alumnes. Per això, ens agradaria acabar amb la màxima de P. Freire que tant ens hem repetit en el procés d'aquesta aventura: "L'educació no canvia el món, canvia a les persones que canviaran el món".

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ALONSO, C. M.; GALLEGU, D. J.; HONEY, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero
- AMEGLIO, P. (1998). *Gandhi y la construcción de la desobediencia civil*, en *Ixtus*, Mèxic.
- AMEGLIO, P. (2002). *Gandhi y la desobediencia civil*. México DF: Plaza y Valdés.
- AREND, H. (2013). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza
- ARIAS, G. (1977). *La no-violencia ¿tentación o reto?*. Salamanca: Sígueme
- ARIAS, G. (1995). *Proyecto político de la no-violencia*. Madrid: Nueva Utopía
- ATKINSON, C.; MALESKA, E.T. (1962). *The story of education*, Filadelfia: Chilton Books
- BAJAJ, J. (1937). Conferència sobre educació que va tenir lloc a Wardha (Estat de Maharashtra, Índia) entre els dies 22 i 23 d'octubre de 1937, promoguda per la Societat per l'Educació de la Marwari Wardha.
- BALLARÍN, A. (1961). *Meditaciones sobre una reforma agraria de raíz religiosa*, en *Revista de Estudios Agrosociales*, n. 37. Madrid.
- BALLOU, A. (1848). *Christian non-resistance, in all its important bearings*. Londres: American Edition.
- BAREAU, A. (1981). *Buda. Vida y pensamiento*. Madrid: EDAF.
- BHAGAVAD GITA (Canto del Señor) (1910). Barcelona: Carbonell y Esteva. (Traducció i notes de José Roviralta Borrell).
- BHAGAVAD GITA, EL (Canto del Señor) (1978). Barcelona: Visión Libros. (Traducció de Julio Pardilla).
- BHAGAVAD GITA, EL (1979). México: Sol. (Versió de Joan Mascaró; Traducció de Rubén Vasconcelos).
- BHAGAVAD GITA (1983). Palma de Mallorca: Moll. (Traducció de Elisabeth Abeyà sobre la versió de Joan Mascaró).
- BLEEKER, C. J.; WIDENGREN, G. (1973). *Historia Religionum: Manual de historia de las religiones*. Madrid: Cristiandad.
- BOBBIO, N. (1997). *El tercero ausente*. Madrid: Cátedra.
- BOLINAGA, I. (2007). *Breve historia del fascismo*. Madrid: Nowtilus.
- BOTA, M. (1975). *Lanza del Vasto*. Pollença (Mallorca): Ponent. II Etapa n. 2 (Quaderns literaris)
- BOYE, O. (1984). *La No Violencia Activa (Camino para conquistar la democracia)*. Santiago de Xile: Icheh (Instituto Chileno de Estudios Humanísticos).
- BRANDON, S.G. F. (1975). *Diccionario de religiones comparadas*. Madrid: Cristiandad.
- BUTTURINI, E. (1993). *La pace giusta. Testimoni e maestri fra '800 e '900*. Verona: Mazziana.
- BYLER, D. (1993). *Jesús y la no violencia*. Terrassa (Barcelona): CLIE.

- CANETTI, E. (2002). *Masa y Poder*. Madrid: Alianza.
- CARBALLOSA, E. L. (2007). *Mateo: La Revelación de la realeza de Cristo*. Michigan (USA): Portavoz.
- CARDIEL, R. (1984). Introducción, a Rousseau, J.J. (1984). *El Contrato Social*. México DF: Nuestros Clásicos / UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México).
- CASADO DA ROCHA, A. (2004). *Thoreau. Biografía esencia*. Madrid: Acuarela.
- CASALI, A.; LIMA, L. C.; NUÑEZ HURTADO, C.; SAUL, A. M. (2009). *Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa*. Lima (Perú): Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
- CATTIAUX, L. (2011). *El mensaje reencontrado o el reloj de la noche y del día de Dios*. Barcelona: Herder.
- CHÉRREZ, C.; PADILLA, C.; OTTEN, S.; YUMBLA, M.R. (Recopilació) (2011). *Cuando tiemblan los derechos: extractivismo y criminalización en América Latina*. Quito (Ecuador): Observatorio de Conflictos Mineros de América Latina (OCMAL)
- CONCILIO VATICANO II. (1967) .Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, de EDICA.
- CONZE, E. (1978). *El Budismo (su esencia y su desarrollo)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DAS GUPTA, A. K. (1968). Gandhi on Social Conflict, en *Economic and Political Weekly*, nº 49 Vol. 3.
- COY, J.J. (2006). Estudio preliminar, a H.D. Thoreau (2006). *Desobediencia civil y otros escritos*. Madrid: Tecnos.
- Biblia de Jerusalén*. (1984). Bilbao: Pastoral. (traduc. de D. DE BROUWER).
- DE MELLO, A. (1991). *La oración de la rana*. Santander: Sal Terrae.
- DE MINGO, A. M. (2010). No violencia, desobediencia civil y ejemplaridad; Una aproximación al pensamiento ético-político de M. Gandhi en *Paz y Conflictos*, nº 3 (Instituto de la paz y los conflictos) Granada, Universidad de Granada.
- DELGADO, C. (1971). *Problemas sociales en el Perú contemporáneo*. Lima: Campodónico.
- Diario de Mallorca* (1978). Entrevista de Joana Mª Roque a Lanza del Vasto. Palma, 14 de Gener.
- Diario de Mallorca* (1981). Obituari, Palma, 7 de gener, p. 36.
- Diario El Comercio* (Lima). 17 de juny de 2011.
- DÍAZ, A. (2000). *La no-violencia. El qué y el cómo. Origen, método y experiencias: una alternativa para América Latina*. Bogotá: CODECAL (Corporación Integral para el Desarrollo Cultural y Social, en la Colección Reflexión-Acción).
- DUGGAN, C. (1996). *Historia de Italia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EGOROV, S. F. (2001). León Nikolaievich Tolstoi, en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. París. (UNESCO: Oficina Internacional de Educación) vol. XVIII, n. 3 (1988).
- EMERSON, R.W. (2001). *Ensayos*. Madrid: Espasa Calpe.
- ETXEBERRIA, X. (2000). *La noviolencia en el ámbito educativo*. Bilbao: Cuadernos Bakeaz. Núm. 37

- FERNÁNDEZ-VALDÉS, J. (2009). Prefacio a Tolstoi, L. (2009). *El Reino de Dios está en vosotros*. Barcelona: Kairós.
- FILLOUX, J.C. (2008). *Epistemología, ética y ciencias de la educación*. Córdoba (Argentina): Encuentro Grupo Editor.
- FLOOD, G. (2008). *El Hinduismo*. Madrid: Akal.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- GALEANO, E. (2005). *Las venas abiertas de América Latina*. Madrid: Siglo XXI
- GALTUNG, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz i Gernika Gogoratu.
- GANDHI, M. (1969). *Mi vida es mi mensaje*. Barcelona: Sur.
- GANDHI, M. (1982). *Villaggio e autonomia. La non violenza come potere del pololo*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina (Col. Economia).
- GANDHI, M. (1985). *Autobiografía. Historia de mis experimentos con la verdad*. Barcelona: Aura.
- GANDHI, M. (1987). *En lo que yo creo*. Mérida: Dante.
- GANDHI, M. (1997). *Hind Swaraj: and other writings*. **Cambridge (U.K.): Univ Pr.** Cambridge.
- GANDHI, M. (2002). Programa Constructivo de la India, en: AMEGLIO, P. (2002). *Gandhi y la desobediencia civil*. México DF: Plaza y Valdés.
- GANDHI, M. (2004). *El alimento del alma*. Palma de Mallorca: José J. de Oleña e Índica Books.
- GANDHI, M. (Recull de GRINBERG, M.) (2004a). *Reflexiones sobre la no violència*. Buenos Aires: Errepar.
- GANDHI, M. (2006). *Teoria e pratica della non-violenza*. Torino: Einaudi.
- GANDHI, M. (2007). *Mi religión*. Santander: Sal Terrae.
- GANDHI, M. (2007a). *Mi fe en la verdad*. Santander: Sal Terrae.
- GARCÍA, F. (1993). *Historia de las relaciones entre España e Italia*. Madrid: C.S.I.C.
- GARCÍA, V. (2002). *La sabiduría oriental: taoísmo, budismo, confucianisme*. Madrid: Pedagógicas.
- GARDNER, H. (2012). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós
- GELPI, E. (1998) *Identidades, conflictos y educación de adultos*, Palma: Universitat de les Illes Balears y Diálogos
- GIESECKE, M. (1999). *La Enseñanza de la Historia. Perú*. Bogotá (Colombia): Carrera 7 (Convenio Andrés Bello)
- GIL RIVERO, J. *Ettore Gelpi y la necesidad de superar la ambigüedad de la educación ante el conflicto y la violencia* (juny, 2010). Revista Filosofía, Política y economía en el Laberinto. Nº 30.
- GONZÁLEZ, A. (2006). *La justicia social como fin primordial de los Derechos Humanos*. Mexico: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

- GONZÁLEZ-PÉREZ, J; CRIADO DEL POZO, M. J. (coord.) (2004). *Educación en la no-violencia. Enfoques y estrategias de intervención*. Madrid: CCS.
- Grupo de trabajo de la Comisión Española de la UNESCO (1992) *Educación en Valores en España. Actas del Seminario (Cádiz, 26-28 de noviembre de 1991)*. Madrid: CIDE (Centro de Investigación Documentación y Evaluación -MEC-)
- HELLINGER, B. (2007). *El manantial no tiene que preguntar por el camino*. Buenos Aires: Alma Lepik.
- HERRANZ, R. (1999). *Mohandas Karamchand Gandhi*. España: Rueda J.M.S.A.
- HERRASTI, P. (R.P) (1956). *El Sermón de la Montaña*. Folleto EVC nº 463. Mexico: Secretaría del Arzobispado de México. México.
- JACAS, G. (1990). Pròleg a Tolstoi, L. (1990). *Qui ha d'ensenyar a qui?*. Vic (Barcelona): EUMO / Diputació de Barcelona.
- KABIR, H. (2009). Nai Talim. La educación para la vida según Gandhi. París: UNESCO serial article; Novembre.
- KAULICHE, P. (1997). *Contextos Funerarios de Ancón*. Lima, (Perú): Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- KANT, I. (1994). *Ideas para una historia Universal en clave Cosmopolita i otros Escritos sobre Filosofía de la Historia*. Madrid: Tecnos.
- KLARÉN, P. F. (2004). *Nación y Sociedad en la Historia del Perú*. Lima (Perú): Instituto de Estudios Peruanos.
- KUMAR, K. (1993). Mohandas Karamchand Gandhi (1869-1948), en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. UNESCO (Oficina Internacional de Educación), París.
- KUMAR, J. (2007). La perspectiva de Gandhi, en *Economy and Society*, n.12. Bangalore (India).
- QUINTANILLA, M.Á. (1989). *Las virtudes de la racionalidad instrumental*, en *Anthropos*. Revista de Documentación Científica de la Cultura.
- LANZA DEL VASTO, G. (1948). *La cifra de las cosas*. San Sebastián: Norte.
- LANZA DEL VASTO, G. (1951). *La passion. Mystère de Pâques*. Paris: Grasset.
- LANZA DEL VASTO, G. (1955). *Comentario del Evangelio*, Buenos Aires: Sur.
- LANZA DEL VASTO, G. (1956). *La baronne de Carins*. Paris: Du Seuil.
- LANZA DEL VASTO, G. (1957). *Vinoba o la nueva peregrinación*. Buenos Aires: Sur.
- LANZA DEL VASTO, G. (1958). *Principios y preceptos del retorno a la evidencia*. Buenos Aires: Sur.
- LANZA DEL VASTO, G. (1961a). *Las cuatro plagas*. Buenos Aires: Sur.
- LANZA DEL VASTO, G. (1961b). *Pelegrinatge als orígens*. Barcelona: Miquel Arimany.
- LANZA DEL VASTO, G (1968). *Judas*. Barcelona: Jus.
- LANZA DEL VASTO, G. (1976). *Umbral de la vida interior*. Salamanca: Sígueme.
- LANZA DEL VASTO, G. (1981a). *Les facettes du cristal*. Paris: Centurion.

- LANZA DEL VASTO, G. (1981b). *La aventura de la no-violencia*. Salamanca: Sígueme.
- LANZA DEL VASTO, G. (1988). *El Arca tenía por vela una viña*. Salamanca: Sígueme.
- LANZA DEL VASTO, G. (1992). *Vida interior i no-violència*. Barcelona: Abadia de Montserrat.
- LANZA DEL VASTO, G. (1993). *La fuerza de los no-violentos*. Bilbao: Mensajero.
- LANZA DEL VASTO, G. (2011). Prefacio, a Cattiaux, L. (2011). *El mensaje reencontrado o el reloj de la noche y del día de Dios*. Barcelona: Herder.
- LAO TSÉ. (1997). *Tao Te King (el libro del Tao)*. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta.
- Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. Título XI. Capítulo II, artículo 208.
- Ley de educación 2003: Reglamento General de Educación N° 28044. (julio 2003): Perú
- Ley 26834. Ley de áreas naturales protegidas: Perú
- Ley S/N del 29 d'octubre de 1874. Ley regulación política: Perú
- LÓPEZ ALFONSO, F.J. (2006). *Hablo, señores, de la libertad para todos*. Murcia: Cuadernos de América sin nombre.
- LÓPEZ ARANGUREN, J. L. (1984). *Propuestas Morales*. Madrid: Tecnos S.A.
- LÓPEZ ARANGUREN, J. L. (1987). *Moral de la vida cotidiana. Moral de la vida personal y religiosa*. Madrid: Tecnos S.A.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, M. (2012). *Noviolencia. Teoría política y experiencias históricas*. Chaco (Argentina): Universidad Tecnológica Nacional. Centro de Investigación para la Paz.
- LORENTE, R. (agost 1986). Lanza del Vasto. Revista *Álbum Letras-Artes*, nº 4.
- LUCINI, F. G. (1998). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya.
- LUTHER KING, M (1957). Sermó: Loving yours enemies, pronunciat per M. L. King a la l'església baptista de la *Dexter Avenue* (Alabama) el 17 de novembre de 1957.
- LUTHER KING, M. (1965). *La fuerza de amar*. Barcelona: Aymá.
- LUTHER KING, M. (1967). *Where do we go from here: Chaos or Community*. New York: Harper and Row.
- MACAS, L. (2011). *Colonialismos del siglo XXI*. Barcelona: Icaria.
- MAHADEVAN, T.K. (1975). *Gandhi: verdad y no-violencia*. Salamanca, Atenas.
- MAIER, F. G. (2002). Bizancio, al volum 13 de *Historia Universal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- MANDELA, N. (2005). *Un ideal por el cual vivo*. Tafalla (Navarra): Txalaparta.
- MARIÁTEGUI, J. C. (1976). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Barcelona: Crítica - Grijalbo.
- MARÍN, J.C. (2003). *Los hechos armados: Argentina 1973-1976: la acumulación primitiva de genocidio*. Buenos Aires: PICaSo / La Rosa Blindada.

- MARÍN, R.; LÓPEZ-BARAJAS, E.; MARTÍN, M. T. (coords.) (1998). *Creatividad Polivalente*. Madrid: UNED
- MARISTANY, C. (2002). *Contra la desmemoria*. Madrid: Hueriga y Fierro.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, M. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.
- MARX, K. (2001). *Futuros resultados de la dominación británica en la India*. Marxist Internet Archive. Escrit per Karl Marx el dia 22 de juliol de l'any 1853 a Londres i publicat per primera vegada al En el *New York Daily Tribune* N° 3840, del 8 de agosto de 1853.
- MARX, K. (2006). *Manuscritos económicos - filosóficos de 1844*. Buenos Aires: Colihue.
- MATOS MAR, J. (1986). *Desborde popular y crisis del Estado*. Lima (Perú): IEP (Instituto de Estudios Peruanos)
- MÉNDEZ, C. (2011). "De indio a serrano: nociones de raza y geografía en el Perú (siglos XVIII-XXI)". *Revista histórica XXXV.1*, (Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú),
- MÉTRAUX, A. (1989). *Los Incas*. Buenos Aires (Argentina): Fondo de Cultura Económica.
- MORALES J. J. (2008). *Lanza del Vasto*. Salamanca: Sinergia.
- MORÁN, J. R. (1988). Introducción a *Lanza del Vasto* (1988). LANZA DEL VASTO, G. (1988). *El Arca tenía por vela una viña*. Salamanca: Sígueme.
- MUÑOZ, I. i cols. (1999). *Deuda externa del Perú*. Lima (Perú): CEP (Centro de Estudios y Publicaciones).
- MURUA, M. (1987). *Historia general del Perú*. Madrid: Historia 16
- NATESAN, G. A. (1935). *Los discursos y escritos de Mahatma Gandhi*. Madràs (India).
- NAVARRO, F. (1990). *Desobediencia civil i sociedad democrática*. Murcia: Myrtia
- OLIVERES, A. (2007). *Un altre món*. Barcelona: Angle.
- ORLANDIS, J. (1999). *Historia breve del Cristianismo*. Madrid: Rialp.
- PAM RAJPUT (2002). *Pushpanjali: Essays on Gandhian Themes*. India: Devika.
- PÁNIKER, A. (2001). *El jainismo: historia, sociedad, filosofía y pràctica*. Barcelona: Kairós.
- PAREKH, B. (1996). *Gandhi's legacy*. Maharashtra (India): Gandhi Foundation. Extret de: Rajan Srinivasan, Thakkar Usha, Pam Rajput (2002).
- PARELLADA, C. *La Pedagogía sistémica: la educación sigue latiendo al compás de los tiempos*. Rev. Aula de infantil. n. 35 gener-febren 2007
- PARENT, J. M. (copilador) (2007). *Antología de la No-Violencia*. Toluca (México): Universidad Autónoma del Estado de México.
- Pau de Tarso (1984). *Primera carta als Corintis; capítol 5, versicle 6 a Bíblia de Jerrusalén* (1984).
- PEASE, H. (septembre 2010) *Descentralización de la educación, reforma y modernización del Estado*. *Revista Políticas educativas*. Lima (Perú)
- Peruanidad*, Revista Cultural (julio – agosto 1963).

- PROUDHON, P. J. (2012). *Qué es la propiedad*. Bubok (plataforma editorial online).
- PYRONNET, J. (1973). *La Comunitat de l'Arca, una experiència de Societat no-violenta*. Barcelona: Comunitat de l'Arca.
- Reglament Intern de l'I.E. n. 3721 "Santa Rosa" d'Ancón (ho he de posar????)
- REIF, A. (ed.) (2006). *Converses amb Hannah Arendt*. Palma de Mallorca: Lleonard Muntaner.
- Revista *Alternativas non-violentas* (2003). n. 132. Versailles (Francia)
- RINCÓN, J. C. (2006). *El republicanismo de Pettit y el estado ético de Aranguren (no-dominación y acceso a la política desde la ética): una aproximación formal a ambas teorías*. Revista: DERECHOS Y LIBERTADES. Número 15, Época II, junio 2006.
- ROBINSON, K. (2009). *El elemento*. Madrid: Grijalbo.
- RODENAS, E. (2010). *Thomas Merton (El hombre y su vida interior)*. Madrid: Narcea.
- ROUSSEAU, J. J. (1984). *El Contrato Social*. México DF: Nuestros Clásicos / UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México).
- ROUSSEAU, J. J. (1990). *Emilio*. Madrid: EDAF.
- RUSKIN, J. (1906). *Obras escogidas*. Madrid: La España Moderna.
- RUSKIN, J. (1989). *Las siete lámparas de la arquitectura*. Madrid: Colegio Oficial de aparejadores y arquitectos de Murcia.
- RUSKIN, J. (2002). *A este último*. Granada: Alhulia.
- RUSKIN, J. (2002a). *Las piedras de Venecia*. Valencia: F. Sempere y cía.
- SASSOON, D. (2008). *Mussolini: y el ascenso del fascismo*. Madrid: Crítica.
- SHELL, J. (2005). *El mundo inconquistable*. Barcelona: Círculo de lectores / Galaxia Gutenberg.
- SEGURA, C. Y MARQUINA, A. (1999). *Hacia la no-violencia. Una cuestión de Educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Seminario de Educación para la Paz Asociación Pro Derechos Humanos. (1994). *Educar para la paz. Una propuesta posible*. Madrid.
- SERULNIKOV, S. (2010). *Revolución en los Andes: La era de Túpac Amaru*. Buenos Aires (Argentina): Sudamericana
- SHARP, G. (2003). *De la dictadura a la democracia*. Boston (USA): The Albert Einstein Institution
- SHATTUCK, C. (2002). *Hinduismo*. Madrid: Akal.
- SHEOREY, A.G. (1969). *Simposi internacional sobre veritat i no-violència a l'humanisme de Gandhi*.
- SINGER, J.L. i VVAA (1994). *Creatividad y Educación*, Barcelona: Paidós.
- SKINNER, B. F. (1984). *Walden dos*. Barcelona: Martínez Roca.
- SMITH, J. Z. (1988). *Imagining Religion*. Chicago: University of Chicago Press.

- SOLÀ MORALES, I. (1989). Prólogo, a RUSKIN, J. (1989). *Las siete lámparas de la arquitectura*. Madrid: Colegio Oficial de aparejadores y arquitectos de Murcia.
- SOLER SERRANO, J. (1979). Entrevista a G. G. Lanza del Vasto al programa *A fondo emès* a RTVE.
- SOUYRIS, P. (1993). Prefacio, a Lanza del Vasto (1993). *La fuerza de los no-violentos*. Bilbao: Mensajero.
- SCHUMACHER, E. F. (1983). *Lo pequeño es hermoso*. Barcelona: Orbis.
- SULLIVAN, W. (1999). *El secreto de los Incas*. Barcelona: Grijalbo.
- SYKES, M. (2009). *The story of Nai Talim. Fifty years of education at Sevagram. India (1937-1987)*. New Delhi (India): National Council of Educational Research and Training.
- THOUREAU, H.D. (2005). *Walden*. Madrid: Cátedra.
- THOUREAU, H.D. (2006). *Desobediencia civil y otros escritos*. Madrid: Tecnos.
- TOLSTOI, L. (1978). *La escuela Yanaia Poliana*. Palma de Mallorca: Pequeña Biblioteca Calamus Scriptorius.
- TOLSTÓI, L. (1990). *Qui ha d'ensenyar a qui?*. Vic (Barcelona): EUMO / Diputació de Barcelona.
- TOLSTÓI, L. (2008). *Cristianismo y Anarquismo*. México: Proyecto Espartaco.
- TOLSTÓI, L. (2009). *El Reino de Dios está en vosotros*. Barcelona: Kairós.
- TOLSTÓI, L.; KUDRIAVAIA, N. V.; MILHAZES, J. M. (1988). *Obras pedagógicas*. México DF: Progreso.
- TUVILLA, J. (2004). *Cultura de Paz: fundamentos y claves educativas*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- UNESCO (1969). *Simposio internacional sobre "Verdad y no-violencia en el humanismo de Gandhi"* Organizado por la UNESCO.
- USALL, R. (2004). *Algèria viurà!: França i la guerra per la independència algeriana (1954-1962)*. València: P.U.V. (Universitat de València).
- ÚZQUIZA, J. I. (2011). *El manuscrito de Huarochirí. Libro sagrado de los Andes peruanos*. Madrid: Biblioteca Nueva. Basat en la traducció del quechua al castellà de J. M. Arguedas.
- VAILLANT, F. (1993). *La no violencia en el evangelio*. Santander: Sal Terrae.
- VIDAL, LL. (1983). Diari *Última Hora*, Palma de Mca. 24 de desembre.
- VIDAL, LL; DÍAZ DEL CORRAL, E. (1981). *Ideario No-Violentos*. Pollença (Mallorca): Cuadernos Literarios Ponent", II etapa, n. 19.
- VILLARÍAS J.J.R. (1998). *El sistema económico del Imperio Inca. Historia crítica de una controversia*. Madrid: CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas)
- VIÑAO, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y Modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.
- VV. AA. (1996). *Comportamientos no-violentos: Propuestas interdisciplinares para construir la paz*. Madrid: Narcea - MEC, (vol. 1)
- VV.AA. (1994). *Creatividad y Educación*, Barcelona: Paidós.

VV.AA. (2012). *No deixis el futur a les seves mans. Cooperació solidària davant la crisi del capitalisme global*. Barcelona: Entrepobles/ Entrepueblos / Entrepobos / Herriarte.

VV. AA. (2005). "Perú: quan l'educació encara és esperança". *Quaderns de Pau i Solidaritat*, n. 26. Govern de les Illes Balears.

WATTS, A. (1976). *El camino del Tao*. Barcelona: Kairós.

FONTS ELECTRÒNIQUES

ARRANZ, E. (2007) *Educar en la no-violència* (Recopilat i distribuït per Emilio Arranz Beltrán) Madrid: <http://pazuela.files.wordpress.com/2010/10/educar-en-la-noviolenca.pdf> Setembre, 2011.

BEAMONTE, E.; CASINO, A.; VERES, E. J. (2013). *Revista de Economía Mundial*. n. 33. Huelva: Sociedad de Economía Mundial, pàg. 133: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86626373006> Desembre, 2013.

Blog oficial de *Colectivo Dignidad*: "Estudio del PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) e indígenas en el Perú" juliol 2013: <http://colectivodignidad.wordpress.com/> Novembre 2013.

CAIRETA, M. Y BARBEITO, C. (2004): "Introducció de conceptes: pau, violència, conflicte", en *Quaderns d'Educació per a la Pau*, Barcelona, UAB. <http://www.edualter.org/material/ecp/conceptes.pdf> Maig, 2012.

CANVA: COORDINATION DE L'ACTION NON-VIOLENTE DE L'ARCHE DE LANZA DEL VASTO. Pàgina web oficial: <http://www.canva.fr/> Novembre, 2012

COLÓN, C. (març, 2012) "La gran novela de la Revolución Industrial" a: [diariodesevilla.es](http://www.diariodesevilla.es): <http://www.diariodesevilla.es> Gener, 2013

Departamento Económico y Social de la FAO (2000) *"El estado mundial de la agricultura y la alimentación"* (Depòsit de documents del la FAO): <http://www.fao.org/docrep/x4400s/x4400s14.htm> Desembre, 2013.

Diario El Mundo digital: "El presidente que expolió Perú y huyó al Japón" 18/05/2006: <http://www.elmundo.es/elmundo/2006/05/18/internacional/1147979850.html> Febrer, 2014.

ESTRELLA, D.; PINTO, L.; RUÍZ, R. (2010) *Biografía de Ludwig von Bertalanffy*: Blog Teoría General de Sistema: <http://teoriageneraldesistemaipsm.blogspot.com.es/> Desembre, 2013.

GODENZZI, J.C. "Globalización, multilingüismo y educación: el caso del Perú". Unidad de Educación Bilingüe Intercultural DINEIP-UNEBI, Ministerio de Educación del Perú. pàgina de OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <http://www.oei.es/cultura2/god.htm> Març, 2013.

HERRASTI, P. (R.P). (1956). *El Sermón de la Montaña*. Folleto EVC nº 463. Secretaría del Arzobispado de México. Mèxic: <http://www.laverdadcatolica.org/EISermonDeLaMontaña.htm> Abril, 2010.

IBÁÑEZ, M.A. (agost 2013) Educación, racismo y pueblos indígenas. CHIRAPAC: <http://www.chirapaq.org.pe/nuestra-palabra/educacion-racismo-y-pueblos-indigenas> Març, 2014.

International Food Policy Research Institut; Concern Wolrdwide; Welthungerheilfe; Institut of Development Studies (Octubre, 2103) *Global Hunger Index. The challenge of hunger: building*

resilience to achieve food and nutrition security. Institute of Development Studies: Dublin, Washington DC., Bonn. <https://docs.google.com/file/d/0BxCBD5ri9y9UaW9vMnIIN1B5MVE/edit?pli=1> Desembre 2013.

Pàgina web oficial de l'organització *Liga Española de la Educación y Cultura Popular*: <http://www.ligaeducacion.org/> Febrer, 2013.

"Manifiesto contra el Puerto de Ancón" presentat per un grup de pobladors a la web: <http://www.noalpuertodeancon.com.pe>

Organització No Governamental *Amnistia Internacional*: Informe sobre els Drets Humans (2013), de la <http://www.es.amnesty.org/nuestro-trabajo/informe-anual/> Març, 2013.

Pàgina web oficial de l'Associació dels amics de Lanza del Vasto (Association des Amis de Lanza de Vasto): <http://www.lanzadelvasto.fr/> Desembre, 2012.

Pàgina web oficial de la Comunitat de l'Arca: <http://www.arcaiberica.org/> Novembre, 2010.

Pàgina web oficial del Ministerio del Medio Ambiente del Perú: <http://www.minam.gob.pe/pepenar/una-intervencion-sostenible-2/> Maig, 2014

Pàgina web del *Moviment Slow*: <http://movimientoslow.com/es/filosofia.html> Març 2013.

Pàgina web de la Comunitat de La Longuera: AMARE (Asociación del Movimiento del Arca en España): <http://www.lalonguera.org/grupos-amigos/el-arca/> Maig, 2013.

Pàgina web oficial del "Instituto Nacional de Estadística e Informática" del Perú: <http://www.inei.gob.pe/biblioteca-virtual/publicaciones-digitales/> Març 2014.

Pàgina web oficial de les "Religiosas Trinitarias Terciarias": <http://www.trinitariasmallorca.org/> Gener, 2013

THORGALSON, A. (2007). "Una educación diferente para un mundo diferente: La visión de Gandhi y Krisnamurti". 15 Desembre. Publicat a <http://wordpress.com/>. Maig, 2009.

TUVILLA, J. (S/D) *Cultura de paz. Desafío para el siglo XXI*: <http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Cultura%20de%20paz%20Desaf%C3%ADo%20para%20la%20educaci%C3%B3n%20del%20siglo%20XXI.pdf> Febrer, 2010.

VILLENA, H. ¿Hasta cuando esperaremos la revolución educativa?, en: *La voz del maestro*, diciembre 2013: <http://www.sutep.org.pe/periodico.php> Gener, 2014