Rizoma freireano

Vol. 14 · 2013

Rizoma freireano 14. Educación popular y creatividad social

Rhizome freirean 14. Popular education and social creativity

Rizoma freireano 14. Educação popular e criatividade social

Rizoma freireà 14. Educació popular i creativitat social

Editor invitado: Jim Crowther, University of Edinburgh, Scotland

ISSN 1989-0605 · Institut Paulo Freire de Espanya
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2013-vol-14/

Sumario

EDITORIAL

Educación popular y creatividad social
Jim Crowther, Emilio Lucio-Villegas

Popular education and social creativity
Jim Crowther, Emilio Lucio-Villegas

Educació popular i creativitat social
Jim Crowther, Emilio Lucio-Villegas

ARTÍCULOS

The international popular education network: its purpose and contribution
Jim Crowther

La red internacional de Educación Popular: su propuesta y contribución
Jim Crowther

La xarxa internacional d'Educació Popular: la seua proposta i contribució
Jim Crowther

A Rede Internacional de Educação Popular: finalidades e contributos
Jim Crowther

Using Popular Education in Development Work: Some Experiences from Aboriginal Australia
Deborah Durnan, Jack Beetson, Bob Boughton

L'educació popular com a eina per al desenvolupament: recull d'experiències de l'Austràlia aborigen
Deborah Durnan, Jack Beetson, Bob Boughton

La educación popular como herramienta para el desarrollo: recopilación de experiencias de la Australia aborigen
Deborah Durnan, Jack Beetson, Bob Boughton

Theorising Creative Critical Pedagogy: the art of politicised agency
Bríd Connolly

Teorizando a Pedagogia Crítica e Criativa: a arte da ação politizada
Bríd Connolly

Teaching Popular Education to University Community Education Students
Vernon Galloway

Ensenyant Educació Popular a estudiants universitaris d'Educació Comunitària

Vernon Galloway

Enseñando educación popular a estudiantes universitarios de educación comunitaria
Vernon Galloway

POEMA

Your Daughter and Your Sons
Dick Gaughan

Educación popular y creatividad social

Jim Crowther. Universidad de Edimburgo, Escocia, Reino Unido • **Guest Editor**

Emilio Lucio-Villegas. Universidad de Sevilla. España

Vivimos tiempos turbulentos. Desde hace algunos años estamos siendo testigos de los más crueles y significativos cortes en el Estado de Bienestar que están afectando al 90% de la población de Europa. Son crueles porque se dirigen a los sectores más frágiles de la población: personas mayores, personas con discapacidad, los nuevos pobres que están perdiendo sus casas, su trabajo, la vida que vivían. Mientras hay austeridad para los pobres y vulnerables, el dinero está disponible para los bancos y las grandes compañías que se encuentran detrás de la actual crisis financiera. En cambio, las personas son abandonadas a su suerte.

Pero estos tiempos oscuros son también tiempos de esperanza, de creatividad, de organización social y popular: vecinos resistiendo desahucios, personas abrazando la salud y defendiendo hospitales para todos, ciudadanos luchando por la educación como un bien público. En resumen, estamos viendo como las gentes construyen nuevas formas de resistencia. Y esta resistencia demuestra creatividad y solidaridad.

Se crean nuevas formas de compasión basadas en la comprensión de las vidas de los otros, las personas están aprendiendo sobre los problemas y las esperanzas de sus vecinos. En este escenario de crisis algo está emergiendo desde las aspiraciones, deseos y esperanzas de las personas: el sueño de que otras formas de organización popular en los diferentes niveles de la sociedad son posibles. En este número de *Rizoma Freireano* tratamos de reflexionar sobre el papel de la educación popular que tiene la responsabilidad de crear esperanza y formas innovadoras de resistencia.

Jim Crowther presenta el papel y las actividades de la *International Popular Education Network* como una red original que reúne profesores/as de universidad, activistas comunitarios, miembros de movimientos sociales y otras personas singulares interesadas en construir nuevos caminos para examinar y estimular el papel de la educación para ayudar en la realización de los deseos y sueños de las gentes comunes; una educación auténtica que busca informar y aprender desde la

acción para cambiar la vida cotidiana de personas explotadas y oprimidas. Freire lo llamó *concientização*. Como Freire señaló, emerge desde una praxis liberadora – una dinámica creativa entre ideas y acción- donde enseñanza, aprendizaje, acciones transformadoras y una irrefrenable esperanza está presente y en desarrollo.

Brid Connolly articula la relación entre educación popular y comunidad e insiste en el papel de la creatividad en el cambio social. Lo ejemplifica en metodologías como el *Teatro del Oprimido*. Es importante que las gentes aprendan herramientas para expresar su creatividad y compartirla con otros. El teatro es una experiencia poderosa para hacer esto.

Deborah Durnan y sus colegas presentan unas prácticas educativas que muestran como la educación popular puede ser un recurso realmente útil para las personas que viven en los márgenes de la sociedad. Puede ayudar a las gentes a edificar su autoestima, la creencia en sus propios recursos y una diferente aproximación para resolver conflictos.

Finalmente, Vernon Galloway se centra en la formación de los educadores populares. Es muy importante comprometer a la gente para trabajar junto a otros en caminos democráticos y participativos. Pero Vernon también sugiere nuestra necesidad de una nueva tarea: crear espacios para una educación liberadora en instituciones – como las universidades – que no son proclives a este enfoque. Debemos promover la creatividad y la educación popular dentro de los muros de los establecimientos escolares de la misma forma que fuera de ellos. Es por esto que la educación popular es política y educativa al mismo tiempo que necesaria y urgente en estos tiempos de post-bienestar que vivimos ahora.

Popular education and social creativity

Jim Crowther. University of Edinburgh, Scotland, UK

Emilio Lucio-Villegas. University of Seville, Spain

We are living in turbulent times. For some years now we have been witness to the most significant and vicious cuts to the welfare state which are affecting 90% of the inhabitants in Europe. Vicious because they are focusing on the weakest sections of society: older people, people with disability, the new poor who are losing their homes, their work, the life they once lived. Whilst we have austerity for the poor and vulnerable, money is available for the banks and big companies that are behind the current global financial crisis. On the other hand individuals are abandoned to their own fate.

But these dark times have also been times for hope, for creativity, for social and popular organization: residents resisting evictions, individuals embracing public health care and defending hospitals for all, citizens fighting for good public education. In short, at present time we are watching how common people are building new forms of resistance. And this resistance demonstrates creativity and solidarity.

People are creating new forms of compassion based on an understanding of the lives of others, people are learning about the problems and hopes of their neighbours and fellow citizens. In this scenario of crisis something is arising from people's hopes, aspirations and desires: the dream that other forms of popular organization at different levels of society are possible. In this issue of *Freirean Rhizome* we try to reflect on the role of popular education which has the responsibility to create both hope and innovative forms of resistance.

Jim Crowther presents the role and activities of the International Popular Education Network as an exceptional network joining university teachers, community activists, members of social movements and other individuals interested in building new ways to examine and stimulate the role of education in helping to realise the dreams and desires of ordinary people; a true education which seeks to inform and learn from action to change the daily life of the oppressed and exploited. Freire called it *concientização*. As Freire stated, it emerges from a liberating praxis – a creative dynamic between ideas and action – where teaching, learning, transformative actions and an irrepressible hope are present and developed.

Brid Connolly links popular education with community and insists on the role of creativity in social change as exemplified in methodologies as the *Theatre of the Oppressed*. It is important that people learn skills to express their creativity and share it with others. Theatre is a powerful experience for achieving that.

Deborah Durnan and her colleagues present educational practices which show how popular education can be a really useful resource for people on the margins of society. It can help people to edify self-esteem, a belief in their own resources and a different approach to resolve conflicts.

Finally, Vernon Galloway focuses on the training of popular educators. It is very important to engage people to work together with others in democratic and participatory ways. But Vernon also suggests we need a new task: to create spaces for a liberating education in institutions – such as the universities – which do not have a proclivity for this task. We must promote creativity and popular education inside the walls of the educational establishments as well as outside of them. That is why popular education is both political and educational as well as being both necessary and urgent in the post-welfare times we are now living in.

Educació popular i creativitat social

Jim Crowther. Universitat d'Edimburg, Escòcia, Regne Unit

Emilio Lucio-Villegas. Universitat de Sevilla. Espanya

Vivim temps turbulents. Des de fa alguns anys estem siguent testimoni de les més cruels i significatius retalls a l'Estat de Benestar que estan afectant al 90% de la població d'Europa. Són cruels perquè es dirigeixen als sectors més fràgils de la població: persones majors, persones amb discapacitat, els nous pobres que estan perdent les seues cases, el seu treball, la vida que vivien. Mentre hi ha austeritat per als pobres i vulnerables, el diner està disponible per als bancs i les grans companyies que es troben darrere de l'actual crisi financera. En canvi, les persones són abandonades a la seua sort.

Però aquests temps obscurs són també temps d'esperança, de creativitat, d'organització social i popular: veïns resistint desnonaments, persones abraçant la salut i defenent hospitals per a tots, ciutadans lluitant per l'educació com a bé públic. Resumint, estem veient com les gents construeixen noves formes de resistència. I aquesta resistència demostra creativitat i solidaritat.

Es creen noves formes de compassió basades en la comprensió de les vides dels altres, les persones estan aprenent sobre els problemes i les esperances dels seus veïns. A aquest escenari de crisi alguna cosa està emergint des de les aspiracions, desigs i esperances de les persones: els somnis de que altres formes d'organització popular als diferents nivells de la societat són possibles. A aquest número de *Rizoma Freireano* tractem de reflexionar sobre el paper de l'educació popular que té la responsabilitat de crear esperança i formes innovadores de resistència.

Jim Crowther presenta el paper i les activitats de la *International Popular Education Network* com a xarxa original que reuneix professors/as d'universitat, activistes comunitaris, membres de moviments socials i altres persones singulars interessades en construir nous camins per a examinar i estimular el paper de l'educació per a ajudar en la realització dels desitjos i somnis de les gents comuns; una educació autèntica que busca informar i aprendre des de l'acció per a canviar la vida quotidiana de persones explotades i oprimides. Freire va anomenar-lo *concientização*. Com Freire va senyalar, emergeix des de una praxis alliberadora – una dinàmica creativa entre idees i acció- on ensenyança, aprenentatge, accions transformadores i una irrefrenable esperança està present i en desenvolupament.

Brid Connolly articula la relació entre educació popular i comunitat i insisteix al paper de la creativitat al canvi social. L'exemplifica en metodologies com el *Teatre de l'Oprimit*. És important que les gents aprenguen ferramentes per a expressar la seua creativitat i compartir-la amb altres. El teatre és una experiència poderosa per a fer això.

Deborah Durnan i els seus col·legues presenten unes pràctiques educatives que mostren com l'educació popular pot ser un recurs realment útil per a les persones que viuen als marges de la societat. Pot ajudar a les gents a edificar la seua autoestima, la creença en els seus propis recursos i una diferent aproximació per a resoldre conflictes.

Finalment, Vernon Galloway es centra en la formació dels educadors populars. És molt important comprometre's a la gent per a treballar juntament amb altres en camins democràtics i participatius. Però Vernon també suggereix la nostra necessitat d'una nova tasca: crear espais per a una educació alliberadora a institucions -com les universitats – que no tendeixen a aquest enfocament. Tenim que promoure la creativitat i l'educació popular dins dels murs dels establiments escolars de la mateixa forma que fora d'ells. És per això que l'educació popular és política i educativa al mateix temps que necessària i urgent en aquests temps de post-benestar que vivim ara.

The international popular education network: its purpose and contribution

Jim Crowther [1] (University of Edinburgh, Scotland, UK)

The Popular Education Network (PEN), of which the author is the co-ordinator and one of its founder members, was established in 1997. This is an international network of university teachers and researchers who share an essentially radical and socialist understanding of what their work is and why it matters. The network was established after discussions between a small group of university adult educators in the United Kingdom and colleagues at the University of Barcelona in Spain (Martin et al, 1999). One of main purposes of the network is to defend the radical margins of university adult education by sustaining a sense of solidarity and common purpose among politically committed academics who are trying to work with marginalised community groups and social movements in civil society, but who themselves exist in increasingly precarious isolation on the margins of their own institutions. This paper presents a critical review of the work of the network to date, an analysis of how its founding principles and aspirations have been developed in practice, and an assessment of what can be learnt from its short but subversive history.

University-based teachers and researchers can choose to use their work to support popular struggles for greater democracy, equality and social justice – at a time when all the demands being made upon them are, seemingly, towards institutional *dis*engagement from social and political action. Universities are, at one and the same time, privileged and contradictory places in which academics, whatever the pressure and constraints they encounter, still enjoy a high degree of relative autonomy. Perhaps this applies most where it may seem to matter least: in the more marginal areas of the academy's activities, such as university departments of adult education and lifelong learning, where it may still be possible to make a distinction between the particular *job* we are paid to do and the wider *work* we choose to undertake. Politically committed academics can choose to use this relative autonomy in different ways.

The politics of popular education

The term 'popular education', as it is used here, is essentially an answer to the question: Whose side are we on? It unambiguously takes the side of those social

interests and movements which are progressive in the sense that they are concerned to challenge inequality, exclusion and discrimination and to be part of the broader struggle for democracy and social justice. Like all educational terminology, popular education is subject to a range of competing interpretations which reflect a variety of historical traditions and cultural contexts. So it is as well to be clear about what is meant here.

PEN is an informal international network of university-based teachers and researchers which meets in conference every two years. Membership of the network is open and free to all who are willing to subscribe in general terms to the following statement of intent:

Popular education

Popular education is understood to be popular, as distinct from merely populist, in the sense that it is:

- rooted in the real interests and struggles of ordinary people
- overtly political and critical of the status quo
- committed to progressive social and political change.

Popular education is based on a clear analysis of the nature of inequality, exploitation and oppression, and is informed by an equally clear political purpose. This has nothing to do with helping the ‘disadvantaged’ or the management of poverty; it has everything to do with the struggle for a more just and egalitarian social order.

The process of popular education has the following general characteristics:

- its curriculum comes out of the concrete experience and material interests of people in communities of resistance and struggle
- its pedagogy is collective, focused primarily on group as distinct from individual learning and development
- it attempts, wherever possible, to forge a direct link between education and social action.

Linking the local and the global

Although the term ‘popular education’ has come to be associated with relatively recent developments in Latin America, it has strong resonances with many

traditions of radical adult education. Popular education seeks to connect the local and the global. In every context it proceeds from specific, localised forms of education and action, but it deliberately sets out to foster international solidarity by making these local struggles part of the wider international struggle for justice and peace.

The purpose of the Popular Education Network

In the short-term, the purpose of the network is to:

- bring together university-based teachers and researchers with an existing interest in and commitment to popular education
- forge active links and solidarity at both national and international levels.

In the longer-term, the network seeks to:

- catalyse action by linking local activists, workers and politically committed academics
- produce and provide educational resources for social and political action
- reassert and reinvigorate adult education's role as an integral part of progressive social movements.

The point to emphasise is that this statement is intended to be uncompromisingly political and partisan. The implicit theoretical base is a materialist political economy. This, in our view, requires an essentially modernist analysis of late capitalism that links the major social divisions of power in class, gender and 'race' formations. In this sense, popular education seeks to take the side of and be in solidarity with particular collective identities and interests – and it stands against others. In practical educational work it may be necessary to deploy such a modernist rigour with a postmodern sensibility – showing, for example, how cultural identity is related to structural position – but what must always be maintained is that popular education is essentially and fundamentally a political project. In this respect, the danger of technicism – of reducing purpose to process – is precisely that this depoliticises popular education. This is why it is essential that practical pedagogy in popular education is systematically theorised, and that its theory is ideologically justified.

Education, understood as a dialectical process, is constituted of contradictory interests and intentions. Thus, in Paulo Freire's terms, it embodies simultaneously

the potential both for ‘liberation’ and ‘domestication’, transformation and reproduction. No neutral position is possible. It is true, of course, that no education is ever neutral in the sense that it always reflects particular values and serves particular interests. What is distinctive about popular education is that it is quite explicit about its political purpose and the ideological commitment that informs this. Crucial choices must therefore be made in answering the question: Whose side are we on? Finding a space for social purpose adult education is increasingly difficult for individuals isolated in their institutions. It requires an explicit commitment to work politically and strategically against some of these forces which influence our work.

Working dialectically

If education is understood as a dialectical process, it is also necessary to recognise that politically committed educators are dialectically positioned ‘in and against’ it. This is, perhaps particularly and increasingly, the case in universities today. One consequence of the trends we have described that there is simply not enough intellectual and political argument going on in the academy – at least the kind of argument that can make a difference to most people’s lives. An urgent and distinctive task of popular educators in the academy is therefore to develop new arguments and re-invigorate old ones – for instance, arguments about unfashionable things like equality and justice. By bringing together relatively isolated individuals *in* the academy, PEN provides a set of arguments *against* the dominant discourse of the academy.

The contradictory positioning of university-based teachers and researchers can be harnessed to the politics of popular education through different kinds of social and political engagement. Politically committed academics can help to show how different types of action have different effects and consequences, thus elucidating the grounds for making strategic choices. Perhaps one of the most important contributions of the academy is in developing theoretical analysis to clarify, inform and synthesise popular action – simultaneously making visible some of the key contradictions and conflicts of interest that lie at the heart of much academic work. In this respect, history and historical consciousness are important. Popular education is strengthened by research which seeks to excavate silenced, repressed or discounted histories of radicalism and to reconnect them with today’s struggles. This is also a reminder that certain kinds of adult education and adult learning have always been an integral part of progressive social movements. In this sense, PEN is a reminder that politically committed academics need to see their work in history –

and to see themselves as exercising agency within historical processes.

In popular education, what counts as knowledge and understanding is actively constructed in the creative encounter between the expertise of the teacher and the experience of the learner, each role conferring a distinctive kind of authority. This, surely, is what Marx meant when he said, 'The educator must himself be educated'. Pedagogy is a matter of principle and purpose rather than mere technique. Methods of teaching and learning must therefore be developed and deployed in ways which enable the teacher to learn and the learner to teach. The idea of a pedagogy which generates such dialogical knowledge is liberating in two senses: first, because it claims that knowledge itself can be emancipatory and that what counts as knowledge is contestable; second, because it suggests that alternative and sometimes subversive ways of knowing and acting can be liberated through teaching and other kinds of educational work.

One of the crucial questions that arises is the epistemological distinction and relationship between the formalised and codified knowledge of the academy and other forms of knowledge and knowledge production – for example, the knowledge embodied in indigenous languages and traditions, the knowledge derived from lived experience, and the 'knowledge from below' of exploited, oppressed and marginalised peoples. Some would argue that a genuinely deliberative democratic process must be based on a dialogue of such knowledges – something that is deeply subversive of the academy's traditional assumption of its own legitimacy in defining what counts as worth knowing.

Popular education, as proposed here, is best understood as a distinctive kind of political commitment and the attitude of mind that accompanies it. Consequently, it is not confined to particular educational sites. As the role of the state changes, so new spaces for popular education are opened up in the reconfigured relationship between the state, the market and civil society. This presents an opportunity to move into the spaces created by the contradictions and unintended outcomes of policy. Popular education often operates in this gap between the intentions and outcomes of policy. There is both the need and the potential to create opportunities and spaces for popular education in all aspects of academic work: teaching, research, training and consultancy. One way PEN has sought to break down the isolation of academics and further the aims of the network has been through the organisation of international conferences, which help to ensure that the virtual reality of email contact becomes the concrete reality of face-to-face meeting and discussion. It is in creating this space for things to happen when like-minded people

meet that PEN has served a distinctive niche in supporting popular education inside and outside the academy.

The Popular Education Network in action

One distinctive characteristic of all PEN conferences is that they are low cost events, with subsidies to students, which aim simply to cover expenditure rather than generate income. One way this has been done is to strip out the usual conference paraphernalia of bags, pens, books and CDs so that the charge for the event simply has to pay for the basics of meeting and eating. Local organisers have also done their best to acquire institutional support. This practice of keeping the conference fee low is itself becoming a subversive activity in a context where, increasingly, conferences are expected to be large scale, profit-making ventures that have financial targets to meet. A remarkable fact is that PEN has never had a budget in 15 years of its existence.

A further distinctive aspect of the conference is that there are no conference proceedings and academic papers are not required. Whilst this helps to keep costs low it also works pedagogically in that it serves to create a more flexible and dialogical space; contributors are invited to open up discussion, present accounts of research or practice, reflect on their experience or a particular theme and work in this more open-ended way rather than to present and defend an academic argument presented in a text. The latter is not barred but it is not usual – indeed, some academics have to present papers to legitimate their participation with their institutions. Moreover, encouraging participants to meet for social activity, to eat and drink together helps to break down barriers and facilitate challenging and good-natured discussion. The unprogrammed space of a conference is as important to the experience of those who participate as well as what happens inside the conference programme. In more conceptual terms it might be appropriate to think of the organisation of the conference as an aspect of, to borrow Raymond Williams' (1977) term, 'the structure of feeling' which is created. The culture of the conferences has also been enhanced by the shared nature of the commitment to popular education. Participants are provided with a history of the network and a definition of popular education, which does not claim to be the only way of thinking about it as an educational and political practice. But it does help to frame what the purpose of the conferences are and generally speaking brings together ideologically sympathetic participants even if, at times, individuals do not subscribe to PEN's definition of popular education. The aim of providing a definition also seeks to avoid academic

navel gazing, so instead of analysing what we mean by popular education more energy can be spent on what we do in its name.

The work of maintaining the network and organising conferences is squeezed into the spaces we can create between other commitments. It is true, of course, that the aims of the network and what some people may want to use it for may sometimes differ. Giving a presentation at an international conference can, after all, be good for the CV, and participation at such gatherings may require little further commitment from people when they return to their own institutions. However, the network does represent an opportunity to pursue an explicitly politicised and internationalised interpretation of education for citizenship. Bringing together isolated individuals and groups who are located *in* the academy enhances the possibilities of supporting them in initiatives that are increasingly *against* the dominant discourse of the academy.

A review of the conferences to date adds some depth to the distinctive nature of these events.

Conference 1: Edinburgh – Engaging the academy

The first PEN conference was held in Edinburgh in June 2000 and attended by 46 people from 12 different countries. It built explicitly on the original political understandings of popular education, identified at its founding the previous year in Barcelona, (see the statement of intent described earlier).

The conference consisted of a welcome from the core group, a keynote paper on ‘researching learning in social movements’, workshops organised around four themes: conceptualising and theorising popular education; popular education: historical and contextual perspectives; popular education and personal/biographical experience; popular education: engaging in educational practice; a ceilidh (vigorous collective folk dancing and singing) and final workshops and a plenary on taking the network forward.

The workshops were able to draw on a range of radical perspectives from women’s and disabled people’s movements, global contributions from Brazil and South Africa as well as many different parts of Europe and engage with key themes, from citizenship and trade union education to ‘systematisation’ and praxis. Amongst the sometimes vigorous debate that took place over the conference, it became apparent that, despite the explicit social and political purpose identified for the

conference, there was not yet a wider meeting of minds or agendas. As two participants from South Africa put it:

We were unsettled by the wide range of conceptualisations of popular education that emerged …….. There were accounts of 'citizenship education' that seemed to treat as entirely unproblematic the potential of such work to incorporate 'marginalised groups' into the hegemonic world view of capitalism, and hence to neutralise their potential opposition to the status quo. And then there were those participants who interpreted their commitment to popular education as involving only research – with no apparent social action component to their work

(Von Kotze and Cooper, 2001, p. 22)

A central part of the conference (and part of a developing PEN tradition) was participants' engagement with local popular educators involved in the Popular Education Forum for Scotland who organised a very enjoyable (and bonding) ceilidh and social event, 'where we all learnt to dance to the same tune!' (Ibid, 2001, p. 23).

What was agreed at the end of the conference was a continued assertion of the founding principles of the network but linked to more praxis as well as 'more stories, more questions and more time to work towards moral decisions about how we should act in response to the challenging of what seems at times overwhelming hegemonic control' (Ibid 2001: 23). More concretely there was a commitment to further conferences, further engagement with like-minded people and the development of a book based on the conference themes (see Crowther et al 2005).

Conference 2: Barcelona – In and against the academy

The second PEN Conference was held in Barcelona in September 2002 and attended by 49 people from 12 countries. Once again the largest groups of participants came from Europe but with wider attendances from Canada, the USA, Mexico and South Africa. This was a more formally structured conference, which probably reflected two factors: there had been a series of prior planning/preparation meetings by the core group and a need had been identified for a more conventional academic format (largely so that participants could access university funding). Thus abstracts were published in advance, papers were paired and national/regional reports,

roundtable discussions and panel sessions were programmed and some informal translation (English-Spanish, Spanish-English) organised.

Seminar themes were quite diverse, including different international case studies of working with social movements; language, culture and poetry in popular education; a variety of historical and methodological perspectives on popular education; the role of research in popular education and an exploration of programmes of 'popular universities'. Roundtable and panel discussions covered wide topics involving ideology, feminism, research, globalisation and migration in relation to popular education. The conference ended with a series of self-selected discussion groups where a recurring theme was the dilemma of working in and against the state (and the university) and the tensions between investigating specific case studies and focusing on wider (macro) issues, both of which perhaps reflected the existential problems for university educators working on the margins of their institutions. As part of this more systematic approach, the core group which met at the end of the conference issued some concluding notes. These included a restatement of PEN values from an explicitly internationalist standpoint, an overview of the relationship between theory and practice and ways of working and some feed-back on the way the conference had been run, particularly a plea for more (unprogrammed) space for discussion and dialogue.

In his review of the conference, Jonathon Grossman, a sociologist at the University of Cape Town in South Africa, reflected on the continuing tensions amongst conference participants:

A conference like this appears …….to present a safe refuge to take a few risks. It could easily become primarily a comfort zone on which we converge as refugees from the often hostile environments of universities which are **not** progressive.

(Grossman, 2002, p.1)

Grossman's point was that as university educators we should not just play the academic game, albeit a more radically-sounding game:

It is one thing to decide whose side we are on – as the overall mission of PEN makes clear we have. It is another to translate that into struggle against those on the other side.

(Ibid, 2002, p. 2)

He wanted us as academics to show more honesty in exploring our dilemmas, for example:

reminding ourselves that we were parts of institutions which **are** part of the problem…..The challenge is to go back precisely to the core of our routines and comfort zones, where integrity will be most challenged and compromised, and disrupt things

(Ibid, 2002, p. 3)

Conference 3: Braga – Developing praxis

The third PEN Conference took place in Braga, Portugal in December 2004. It was attended by 32 people from 8 countries, again mostly European, alongside colleagues from Australia, Canada and South Africa. The programme reverted from the academic format of Barcelona back to a more informal approach, which was facilitated by the smaller numbers involved and the growing links between a hard core of ever-present participants increasingly familiar with each other's working contexts, ideas and experiences.

The conference programme included a welcome from the core group, a keynote paper on popular education and citizenship, themed seminars on 'universities and popular education' and 'arts, culture and popular education', a panel discussion on 'global voices and local choices' emanating from Portugal, South Africa, Australia and Scotland; a series of workshops on different ideological, methodological, cultural and linguistic approaches to popular education and a final plenary session on reflections and projects.

The issues and problems explored in this conference were similar in many ways to those of previous conferences – in Jonathon Grossman's words there were 'no epistemological breakthroughs' – and, curiously, the whole issue of 'in and against the state' was rehearsed through the contributions of two visiting Portuguese 'popular associations' and the responses of many conference participants to their (heavily state/EU supported) work. But, overall, the debate was more comradely (maybe more 'comfortable' in Grossman's terms). This may have been for two main

reasons. First, participants were more beleaguered – the Bush re-election had just been decided and solidarity seemed to be at a premium. But at least as important was the particular effort that had been made to allow space for relatively unstructured dialogue and interaction, to some extent as a result of the Barcelona feed-back, to some extent due to the natural hospitality of the Portuguese hosts and to some extent due to the limited size of the conference. Thus key issues and problems were chewed over at length in small groups, in workshops and in plenary sessions while more Northern participants learned to discover the joys of 'slow food' as a political response to global capitalism!

In keeping with this mood, no written report on the conference was commissioned. Instead there was an extended final plenary review when almost all participants spoke. Recurring themes were popular education under siege and the need to recharge our batteries, the importance of locating our work in an historical analysis of radical education and social change, the need to build on this particular conference solidarity, to expand the network, to build strategic international alliances about common purposes and to link up with popular movements outside universities.

Conference 4: Maynooth – reasserting the local in the global

The fourth PEN conference was held in Ireland, April 2007, and was hosted by the Department of Adult and Community Education on the Maynooth Campus of the National University of Ireland. In all there were 48 participants from Ireland, the UK, Canada, Portugal, Spain, South Africa and Sweden.

The conference programme involved a range of interactions and conversations, plenary seminars, panel discussions, workshops, marketplace of experience and stories as well as opportunities for conviviality. Whilst the themes individuals discussed are inevitably broad it is equally inevitable that some seem to dominate at different points of time and in different contexts. The Irish context (at this point of time) was witnessing an expanding economy but with notable increases in inequity and the silencing of community voices for change behind government projects and schemes. Reasserting the local into wider global processes is, in such circumstances, an important educational task particularly in terms of addressing increasing ethnic diversity and the need to develop solidarity both at a local level and through global campaigns. In such contexts the language of local concerns is open to manipulation and depoliticisation through state sponsored schemes with the task of popular educators to keep open the option for radical change.

Peter Taylor in a review of the conference noted that ‘a recurring view as we moved towards the final session of the conference was that we need to develop healthy optimism for the future, but also we must continue to be as awkward as possible – to challenge the dull, the conformist and the manipulative. In short we need more “arsiness” in popular education’ (2008, p. 7).

Conference 5: Seville – Crisis and Resistance

The fifth PEN conference was planned for Edinburgh in 2010 but was cancelled because of travel disruptions caused by volcanic eruptions in Iceland. Instead the conference was relocated to Seville in September 2011 and was hosted by the Paulo Freire Institute of Spain in conjunction with the University of Seville. There were 58 participants drawn from Spain, Portugal, the UK, Ireland, Canada, Australia, Belgium, South Africa and the USA.

The theme of crisis and resistance as neo-liberalism undermines the role and purpose of universities, denigrates public institutions, rolls back welfare provision and diminishes the life of people in communities, was central to the issues of the conference. The programme involved a mixture of plenary seminars, workshops, case studies, film showings, informal meetings and a strong sense of camaraderie cemented through the common difficulties participants shared and the convivial nature of the conference. The curriculum involved plenary inputs from local activists on grassroots work in Andalucía, the sharing of experiences in the academy from a range of speakers, analysis of the deepening impact of neoliberalism on universities particularly in Portugal and Ireland, popular education and schooling, learning in social movements including educational work in HIV and AIDs support groups, internationalisation and globalization’s impact on higher education, amongst other things.

The mixture of structure and informality in the programme served to reinforce the culture of openness, experiment and support which those who attended valued. Perhaps some of the unsolicited feedback from participants gives a better sense of the value it held for them. Below are just a few of the many comments that were sent to the organisers after the event:

‘… thanks to everyone who made this a stimulating and thoroughly enjoyable experience, sustaining and encouraging, not to say inspirational…’

‘..it was a great conference I will not forget…’

‘ After two days back at work, it’s already beginning to feel like it happened in another world (which I guess in some ways it did); but am hanging on to really good memories of engagement, inspiring stories of resistance, some great discussions…’

‘ it was a welcoming and warm experience, especially as a first time PEN attendee, as well as stimulating and interesting…’

‘ thanks for continuing the PEN traditions of reconnecting old friends and introducing new ones in a really positive space for resistance.’

‘It was a memorable and inspiring gathering! I felt honoured to be there and I really appreciated the genuine atmosphere of the conference’.

‘I came back both tired (from travelling) and re- energised (from the conversations) which is a wonderful mixture.’

Conclusion

Academics like other educators have to acknowledge that education is a necessary rather than sufficient condition of social, economic and political change. Nevertheless, education can have an essential part to play – not least in providing both theoretical and practical resources for change. It is in this sense that a commitment to *praxis* must remain at the core of the relationship between popular education and the academy. Engaging the academy in popular education will always be a struggle that has to be fitted in among all the other things academics are expected to do. To exploit academic autonomy in a purposeful way, it is necessary to engage dialectically with the opportunities and constraints of the academy. There are always new spaces to be opened up and new connections to be made. This process is much more creative and congenial in the company of others, which is one of the reasons for the existence of the Popular Education Network.

References

Crowther, J., Galloway, V. and Martin, I. (2005). *Popular Education: Engaging the*

Academy. Leicester: NIACE.

Grossman, J. (2002). PEN Conference 2002: comfort for refugees, or a collective opportunity to renew some self-directed challenges? A personal view. *Concept,*12 (2), 1-3.

Martin, I., Crowther, J., Galloway, V., Johnston, R. and Merrill, B. (1999). A Meeting of Minds. *Adults Learning*, May 1999, pp 9-12.

Taylor, P. (2008). Different paths to home: a review of the 4th International Popular Education Conference. *Concept,*11(2), 7-8.

von Kotze A. and Cooper L. (2001). Popular Education Network Conference: Engaging the Academy. *Concept,*11(1), 22-23.

Williams, R. (1977). *Marxism and Literature*. Oxford: Oxford University Press.

Notes

[1] This article draws on and updates the history of PEN which was first written by Crowther, J., Johnston, R. Martin, I and Merrill, B. (2006) ‘Defending the radical margins of university adult education’ in Antikainen, A., Harinen, P and Alberto Torres, C (eds.) *In from the Margins*, Rotterdam: Sense Publishers, pp 53-64.

La red internacional de Educación Popular: su propuesta y contribución

Jim Crowther (Universidad de Edimburgo, Escocia, Reino Unido) [1]

Traducción de Loris Viviani

La 'Popular Education Network (PEN)', donde el autor es coordinador y uno de los miembros fundadores, fue creada en 1997. Ésta es una red de contactos entre profesores universitarios e investigadores que comparten esencialmente una visión radical y socialista sobre el significado y la razón de ser de su trabajo. La red fue creada después de una serie de discusiones entre un pequeño grupo de educadores de adultos en ámbito universitario del Reino Unido y compañeros de la Universidad de Barcelona (Martin *et al*, 1999). Una de las principales razones de la Red es la de defender los márgenes para una acción radical en el ámbito de la educación de adultos universitaria, apoyando un sentido de solidaridad y de bien común entre los académicos comprometidos políticamente que buscan trabajar con grupos comunitarios marginales y movimientos sociales de la sociedad civil y donde éstos mismos viven un aislamiento cada vez más precario, en los márgenes de las instituciones a las que pertenecen. Este articulo presenta una evaluación crítica del trabajo de la Red hasta la fecha, un análisis de como sus principios fundamentales y sus aspiraciones han sido desarrollados en la práctica, y una estimación de lo que se puede aprender de su corta pero subversiva historia.

Los profesores universitarios y los investigadores pueden elegir usar su trabajo para apoyar las luchas populares para una mejor democracia, una mayor igualdad y justicia social – en un momento en que todas las demandas que se realizan en este contexto tienden, al parecer, hacia la extinción del compromiso institucional sobre la acción social y política. Las universidades son, al mismo tiempo, lugares privilegiados y contradictorios donde los académicos, a pesar de la presión y de las obligaciones que encuentran, pueden gozar de un alto grado de autonomía relativa. Tal vez sea posible encontrar esta situación más a menudo donde parece importarle menos: en las áreas más marginales de las actividades académicas, tal como los departamentos universitarios de educación de adultos y a lo largo de toda la vida, donde todavía puede que sea posible hacer una distinción entre el trabajo particular por el que somos pagados y el trabajo más amplio que elegimos llevar a cabo. Los académicos comprometidos políticamente pueden elegir utilizar su autonomía relativa de distintas maneras.

La política de la educación popular

El concepto de ‘educación popular’, como es utilizado aquí, es esencialmente la respuesta a la pregunta: ¿De qué lado estamos? Es el posicionamiento sin ambigüedades al lado de unos intereses sociales y de los movimientos que se manifiestan progresivamente, en el sentido de que se trata impugnar la desigualdad, la exclusión y la discriminación y ser parte de la lucha más amplia por la democracia y la justicia social. Así como toda la terminología de la educación, la educación popular está al centro de una diversidad de interpretaciones que reflejan la variedad de las tradiciones históricas y de los contextos culturales. Por lo tanto, también es necesario dejar claro lo que se entiende aquí por educación popular.

La PEN es una red informal e internacional de profesores universitarios e investigadores que se reúne cada dos años en una conferencia. La afiliación a la red es abierta y gratuita para todos los que quieran subscribir en términos generales la siguiente declaración de intenciones:

Educación Popular

Se subraya el carácter popular de esta educación, diferente de un sentido meramente populista; popular porque:

- se enraíza en los intereses reales y en las luchas de la gente
- es abiertamente una crítica política al estatus quo
- se compromete hacia un progresivo cambio político y social

La educación popular está basada en un análisis claro de la naturaleza de la desigualdad, la explotación y la opresión, y está fundamentada por un propósito político igualmente claro. Éste no tiene nada que ver con la ayuda a los ‘desfavorecido’ o la gestión de la pobreza; tiene mucho que ver con la lucha para un orden social más igualitario y justo.

El proceso de la educación popular sigue estas características generales:

- su curriculum emerge desde las experiencias y los materiales concretos de las personas que componen las comunidades en resistencia y lucha
- su pedagogía es colectiva, enfocada primariamente en el grupo, se distingue del enfoque el aprendizaje y desarrollo individual
- busca, en la medida de lo posible, construir un enlace directo entre la

educación y la acción social.

Enlazando lo local con el global

Aunque el concepto de 'educación popular' ha sido asociado con aplicaciones relativamente recientes en América Latina, éste tiene fuertes resonancias con muchas tradiciones de la educación de adultos radical. La educación popular intenta conectar lo local y lo global. En cada contexto procede desde lo específico, formas de educación y acción cercanas, pero amplía estas acciones de forma deliberada para promover una solidaridad internacional, incluyendo estas luchas locales en un frente internacional de lucha para la justicia y la paz.

El propósito de la Popular Education Network

A corto plazo, el propósito de la red es de:

- reunir a los profesores universitarios y los investigadores que tengan un interés y un compromiso con la educación popular
- forjar enlaces activos y de solidaridad a niveles nacionales e internacionales

A largo plazo, la red busca:

- catalizar la acción enlazando activistas locales, trabajadores y académicos comprometidos políticamente
- producir y proveer recursos educativos para y por una acción social y política
- reafirmar y re-vigorizar el papel de la educación de adultos como una parte integrante de los movimientos sociales.

Es necesario enfatizar el hecho de que esta declaración quiere ser política y partidista sin concesiones. Los fundamentos teóricos implícitos se sitúan en el materialismo político económico. Esto, según nuestro punto de vista, requiere un análisis esencialmente moderno del capitalismo tardío que incluya las mayores divisiones sociales del poder en clases, géneros y ' *formaciones raciales'*. En este sentido, la educación popular busca tomar partido y solidarizar con particulares identidades de colectivos e intereses – y situarse en contra de otros. En el trabajo educativo práctico podría revelarse necesario armonizar un rigor modernista con una sensibilidad postmoderna – mostrando como, por ejemplo, las identidades culturales están relacionadas con la posición estructural – pero, lo que es siempre necesario mantener es que la educación popular es esencial y fundamentalmente

un proyecto político. Respeto a esto, el peligro del tecnicismo – la reducción del propósito al proceso – es precisamente lo que vacía la educación popular de sus contenidos políticos. Éste es el motivo por el cual es esencial que la práctica pedagógica en la educación popular sea sistemáticamente teorizada, y que su teoría sea justificada ideológicamente.

La educación, entendida como un proceso dialéctico, está constituida por intereses e intenciones contradictorias. Así, en términos de Paulo Freire, contiene simultáneamente un potencial 'liberador' y 'domesticador', de transformación y de reproducción. Una posición neutral es, por ello, imposible. Es cierto, por supuesto, que ninguna educación es nunca neutral en el sentido de que siempre refleja unos valores particulares y sirve a unos intereses individuales. Lo distintivo de la educación popular, es la explicitación de su propósito político y el compromiso ideológico subyacente. Así que es necesario efectuar unas elecciones cruciales en la respuesta a la pregunta ¿De qué lado estamos? Encontrar espacios para los propósitos sociales de la educación de adultos es cada vez más difícil para individuos aislados en sus instituciones. Esta acción necesita un compromiso explícito para trabajar políticamente y estratégicamente en contra de esas fuerzas que influencian nuestro trabajo.

Trabajar dialécticamente

Si se entiende la educación como un proceso dialéctico, es necesario reconocer como el compromiso político de los educadores se posiciona dialécticamente 'dentro y en contra' de éste. Este es, quizás cada vez más y particularmente, hoy en día el caso de las universidades. Una de las consecuencias de las tendencias que hemos descrito es que simplemente no circulan suficientes argumentos intelectuales y políticos en el ámbito académico – por lo menos el tipo de argumentos que pueden marcar la diferencia en la vida de la mayoría de las personas. Por lo tanto, la tarea más urgente y distintiva de los educadores populares en los ámbitos académicos es la de desarrollar nuevos argumentos y re-vigorizar los viejos – por ejemplo, argumentos acerca de pensamientos pasados de moda como la igualdad y la justicia. Para reunir individuos relativamente aislados en el ámbito académico, la PEN proporciona un conjunto de argumentos contra el discurso dominante en el ámbito académico.

El posicionamiento contradictorio de los profesores universitarios y de los investigadores puede ser aprovechado para políticas de educación popular a través diferentes modalidades de compromiso social y político. Los académicos

comprometidos políticamente pueden ayudar a mostrar como diferentes tipologías de acción producen diferentes efectos y consecuencias, esclareciendo de esta manera las bases para tomar elecciones estratégicas. Quizás una de las contribuciones más importantes del ámbito académico sea el desarrollo de un análisis teórico para clarificar, informar y sintetizar la acción popular – volviendo visibles al mismo tiempo algunas contradicciones y conflictos de intereses cruciales que habitan el núcleo de mucho trabajo académico. En relación a esto, la historia y la conciencia histórica es importante. La educación popular se fortalece a través de la investigación que trata de profundizar en las historias silenciadas, reprimidas o discontinuas del radicalismo y de re-conectar estas historias con las luchas actuales. Es también un recordatorio sobre como ciertas formas de educación y de aprendizaje de adultos han sido siempre una parte integrante de los movimientos sociales progresistas. En este sentido, la PEN es un recordatorio ya que los académicos comprometidos políticamente necesitan ver su trabajo en una perspectiva histórica – y viéndose a sí mismos como una entidad que actúa en el interior de los procesos históricos.

En la educación popular, lo que cuenta como conocimiento y comprensión se construye activamente en los encuentros creativos entre la habilidad del maestro y la habilidad del aprendiz, cada papel otorgando una forma particular de autoridad. Esto, seguramente, es lo que Marx entendía cuando decía, ‘El educador tiene que ser él mismo educado’. La pedagogía es una cuestión de principios y propósitos más que de mera técnica. Por lo tanto, los métodos de enseñanza y aprendizaje deben ser desarrollados e implementados de manera que permitan al maestro aprender y al alumno enseñar. La idea de una pedagogía que genera este conocimiento dialógico es liberadora en dos sentidos; primero, porque reclama que el conocimiento en si puede ser emancipatorio y lo que cuenta como conocimiento es contestable; segundo, porque sugiere como caminos alternativos, y a veces subversivos, de conocimiento y de acción pueden ser liberadores a través la enseñanza y otras formas de trabajos educativos.

Una de las preguntas cruciales que surgen es la distinción epistemológica y la relación entre el conocimiento formalizado y codificado del ámbito académico y las otras formas de conocimiento y de producción de conocimiento – por ejemplo, el conocimiento presente en los lenguajes y en las tradiciones indígenas, el conocimiento que deriva de la experiencia, y el ‘conocimiento desde abajo’ de los pueblos oprimidos, explotados y marginados. Se podría argumentar que un proceso democrático verdaderamente deliberativo debería basarse en un diálogo de tales

saberes – algo que es profundamente subversivo para la tradicional asunción del ámbito académico de su auto-legitimación en la definición de lo que se considera digno de saber.

La educación popular, como aquí es presentada, alcanza una mejor comprensión entendiéndola como un tipo distintivo de compromiso político y con la actitud mental que lo acompaña. En consecuencia, no se encuentra encerrada en sitios educativos particulares. Así como los roles del Estado van cambiando, nuevos espacios de educación popular se abren en la re-configurada relación entre el Estado, el mercado y la sociedad civil. Esto presenta una oportunidad para moverse entre los espacios creados por las contradicciones y los inesperados resultados de la política. A menudo la educación popular opera en estos entresijos entre las intenciones y los resultados de la política. Existen la necesidad y el potencial para crear oportunidades y espacios para la educación popular en todos los aspectos del trabajo académico: enseñanza, investigación y consultoría. Una manera en que la PEN ha tratado de romper el aislamiento y ampliar los objetivos de la red ha sido a través de la organización de conferencias internacionales, lo que ayuda a asegurar que la realidad virtual de los correos electrónicos se transforme en la realidad de los encuentros en carne y hueso y de las discusiones. Es en la creación de estos espacios, donde las cosas suceden, cuando personas de ideas afines encuentran que la PEN ha servido como espacio distintivo en el apoyo a la educación popular dentro y fuera del mundo académico.

La PEN en acción

Una característica distintiva de todas las conferencias de la PEN son los bajos costes de los eventos, con subsidios a los estudiantes, que simplemente tienen como objetivo cubrir los gastos en lugar de generar ingresos. Una de las maneras en que se ha logrado eso, ha sido eliminando toda la parafernalia usual de las conferencias: bolsos, bolígrafos, libros y CDs, de forma que los gastos del evento sirve sólo para pagar las necesidades básicas del encuentro y de la comida. Además, los organizadores locales han hecho lo posible para obtener una ayuda institucional. Esta práctica de mantener bajas las cuotas de participación a las conferencias se ha vuelto ella misma una actividad subversiva en un contexto donde, cada vez más, se espera que las conferencias sean a gran escala y que empresas con ánimo de lucro tengan objetivos financieros que cumplir. Un hecho notable es que la PEN nunca haya contado con un presupuesto en los 15 años de su existencia.

Otro aspecto característico de las conferencias, es que no hay actas de las mismas

ni se requieren artículos académicos. Estas ayudas para mantener los gastos bajos trabajan también a nivel pedagógico, ya que sirven para la creación de un espacio más flexible y dialógico; los participantes están invitados a abrir las discusiones, presentar los resultados de investigaciones o prácticas, reflexionar sobre su experiencia en un tema particular y trabajar en este modo más abierto en lugar de presentar y defender un argumento académico en un texto. No se impide ésta última forma de participación, pero no es la usual – aunque algunos participantes tienen que presentar un artículo para justificar su participación a las instituciones a las que pertenecen. Por otra parte, estimular a los participantes para que se involucren en la actividad social, que coman y beban juntos, ayuda a romper las barreras y facilitar el debate estimulante y amable. El espacio colateral y no programado de una conferencia es tan importante para los participantes, como lo que sucede dentro del programa de la conferencia. En términos más conceptuales es probablemente apropiado pensar la organización de una conferencia como un aspecto de, eligiendo un término de Raymond Williams (1977), 'la estructura del sentimiento' que se crea. La cultura de las conferencias también se ha visto favorecida por la naturaleza compartida del compromiso con la educación popular. Los participantes disponen de una historia de la PEN y una definición de la educación popular, que no pretende ser la única manera de pensar en ello como una práctica educativa y política. Pero tiene que ayudar a enmarcar el propósito de las conferencias y en general reúne a participantes ideológicamente afines, aunque, a veces, algunos no subscriban la definición de la PEN sobre la educación popular. El objetivo de proporcionar una definición también busca evitar mirarse el ombligo académico, así que, en vez de analizar lo que queremos decir con la educación popular, se puede gastar más energía sobre lo que podemos hacer en su nombre.

El trabajo de mantenimiento de la PEN y la organización de las conferencias se concentra en los espacios que podemos crear entre otros compromisos. Es verdad, evidentemente, que los objetivos de la red puedan a veces diferir de aquellos de otras personas que puedan querer usarla. Participar con una presentación en una conferencia internacional puede, de todos modos, ser bueno para el CV, y la participación en tales reuniones puede requerir muy poco compromiso por parte de la gente, cuando regresen a sus propias instituciones. Sin embargo, la red debe representar una oportunidad para buscar una interpretación explícitamente politizada e internacionalizada de la educación para la ciudadanía. Reunir a individuos aislados y a grupos que se encuentran *en* el mundo académico aumenta las posibilidades de apoyarlos en las iniciativas que son cada vez más en *contra* del discurso académico dominante.

Una reseña de las conferencias, hasta la fecha, añade una cierta profundidad al carácter distintivo de estos eventos.

Primera conferencia: Edimburgo – Comprometer el mundo académico

La primera conferencia de la PEN fue celebrada en Edimburgo en junio del 2000 y seguida por 46 personas de 12 países distintos. Se basó explícitamente en los acuerdos originales y políticos de la educación popular, identificados el año anterior en su fundación en Barcelona, (véase la declaración de intenciones más arriba).

La conferencia consistió en una bienvenida por parte del núcleo central de la PEN, en el articulo fundamental sobre 'aprendizaje investigativo en los movimientos sociales', talleres organizados alrededor de cuatro temas: conceptualizando y teorizando la educación popular; educación popular: perspectivas históricas y contextuales; educación popular y experiencia personal/biográfica; educación popular: compromiso en las prácticas educativas; un 'ceilidh' (vigoroso cante y baile popular), un taller final y una sesión plenaria para llevar la red hacia adelante.

Los talleres presentaron y trazaron una amplia gama de perspectivas radicales, desde el movimiento de mujeres y de personas con discapacidad, con las contribuciones globales de Brasil y Sudáfrica, así como muchas partes de Europa y comprometidas con temas clave, desde la ciudadanía y la educación sindical a la 'sistematización' y a la praxis. Desde el debate, a veces vigoroso, que tuvo lugar durante la conferencia, se hizo evidente que, a pesar del propósito social y político explícito identificado por la conferencia, no había todavía una reunión suficientemente amplia de mente o agendas. Como dos participantes de África del Sur señalaron:

Estábamos desconcertados por la gran variedad de concepciones de la educación popular que surgieron… Había visiones de 'educación ciudadana' que parecían considerar como totalmente sin problemas el potencial de esta labor para incorporar 'grupos marginados' en la cosmovisión hegemónica del capitalismo, y por lo tanto para neutralizar su posible oposición al statu quo. Luego había participantes que interpretaban su compromiso con la educación popular exclusivamente como investigación – sin ningún aparente componente de acción social en su trabajo

(Von Kotze and Cooper, 2001, p. 22).

Una parte central de la conferencia (y parte del tradicional desarrollo de la PEN) ha sido el compromiso de los participantes con los educadores populares locales implicados en el Forum de la Educación Popular para Escocia que organizó un muy agradable (y vinculante) *ceilidh* y un evento social, "donde todos aprendimos a bailar al mismo ritmo!" (Ibid, 2001, p. 23).

Lo que se acordó en el final de la conferencia fue una afirmación constante de los principios fundadores de la red, pero vinculados a un mayor número de praxis, así como "más historias, más preguntas y más tiempo para trabajar en pro de las decisiones morales acerca de cómo debemos actuar en respuesta a la impugnación de lo que parece a veces un control hegemónico abrumador"(Ibid, 2001, p. 23). De forma más concreta, hubo un compromiso para la organización de nuevas conferencias, para la participación de más personas con ideas afines y para el desarrollo de un libro basado en los temas de la conferencia (ver Crowther *et al*, 2005).

Segunda conferencia: Barcelona – dentro y en contra del mundo académico

La segunda conferencia de la PEN fue realizada en septiembre de 2002 en Barcelona y participaron 49 personas de 12 países. Una vez más el más amplio grupo de participantes provenía de Europa pero con amplias presencias desde Canadá, EEUU, México y África del Sur. Fue una conferencia con una estructura más formal, que probablemente reflejaba dos factores: hubo una serie de reuniones previas de planificación / preparación por parte del grupo básico y había sido identificada la necesidad de un formato académico más convencional (en gran medida para que los participantes pudieran acceder a la financiación universitaria). Así que, los *abstracts* fueron publicados con anticipación, los documentos se emparejaron y los informes nacionales/regionales, las discusiones y mesas redondas fueron programadas y se organizó alguna traducción informal (inglés-español, español-inglés).

Los temas de los seminarios fueron muy diversos, incluyendo diferentes estudios de casos internacionales de trabajo con los movimientos sociales; lenguaje, cultura y poesía en la educación popular; una variedad de perspectivas históricas y metodológicas en la educación popular; el papel de la investigación en la educación

popular y una exploración de los programas de las ‘universidades populares’. Las discusiones y las mesas redondas trataron temas amplios implicando ideología, feminismo, investigación, globalización y migración en relación con la educación popular. La conferencia terminó con una serie de grupos de discusión seleccionados por los participantes mismos donde un tema recurrente fue el dilema de trabajar dentro y contra el Estado (y la universidad) y las tensiones entre la investigación de un específico estudio de casos y el enfoque en cuestiones amplias (macros), donde ambas puede que reflejen el problema existencial de los educadores universitarios que trabajan en los márgenes de sus instituciones. Además de este acercamiento sistemático, el grupo central se reunió al final de la conferencia y publicó algunas notas finales. Éstas incluían una confirmación de los valores de la PEN desde un punto de partida explícitamente internacionalista, una visión general de la relación entre la teoría y la práctica y los modos de trabajo y una cierta reacción hacia las modalidades de realización de la conferencia, en particular una petición para que haya más espacios (no programados) para la discusión y el diálogo.

En su reseña de la conferencia, Jonathon Grossman, un sociólogo de la Universidad de Cape Town en Sudáfrica, reflexiona sobre las continuas tensiones entre los participantes de la conferencia:

Una conferencia como ésta parece… presentar un refugio seguro donde tomar algunos riesgos. Podría fácilmente convertirse principalmente en una zona de confort en la que convergemos, como refugiados de los entornos, a menudo hostiles, de las universidades que no son progresistas.

(Grossman, 2002, p.1)

La visión que Grossman nos plantea es que, como educadores universitarios, no debemos solo jugar el juego académico, sino un juego que suene más radical:

Una cosa es decidir de qué lado estamos – así como la misión general de la PEN deja claro. Y existe otra que consiste en trasladar ésta en la lucha contra los que estás en el otro lado.

(Ibid, 2002, p.2).

Él nos buscó como académicos para mostrar con más sinceridad la exploración de nuestros dilemas, por ejemplo:

[T]enemos que recordarnos a nosotros mismos que estamos en las instituciones que son parte del problema… El desafío es precisamente volver atrás hacia el núcleo de nuestras rutinas y zonas de confort, donde la integridad será más desafiadas y comprometidas, y alterar las cosas

(Ibid, 2002, p.3).

Tercera conferencia: Braga – desarrollando praxis

La tercera conferencia de la PEN tuvo lugar en Braga, Portugal, en diciembre de 2004. Participaron personas de 8 países, otra vez más europeos, juntos con compañeros de Australia, Canadá y Sudáfrica. El programa volvió del formato académico de Barcelona a un acercamiento más informal, lo que fue facilitado por el pequeño número de personas implicadas y los crecientes vínculos entre un núcleo duro de participantes siempre presentes y cada vez más familiarizados con los demás contextos de trabajo, ideas y experiencias.

El programa de la conferencia incluyó una bienvenida por parte del núcleo central de la PEN, un articulo fundamental sobre educación popular y ciudadanía, seminarios temáticos sobre ‘universidades y educación popular’ y ‘artes, cultura y educación popular’, una mesa redonda sobre ‘voces globales y elecciones locales’ que incluía personas de Portugal, Sudáfrica, Australia y Escocia; una serie de talleres sobre diferentes acercamientos, ideológicos, metodológicos, culturales y lingüísticos a la educación popular y al final una sesión plenaria de reflexiones y proyectos.

Los temas y problemas estudiados en esta conferencia fueron similares en muchos aspectos a los de las conferencias anteriores – en palabras de Jonathon Grossman no hubo “ningún avance epistemológico” – y, curiosamente, todo el tema de ‘en y contra el Estado’ fue ensayado a través de las contribuciones la visita a dos ‘asociaciones populares’ portuguesas y las respuestas de muchos asistentes al congreso hacia su trabajo (muy apoyado por estado/UE). Pero, en general, el debate fue más de camaradería (pueda que más ‘confortable’ en términos de Grossman). Esto puede sucedido por dos razones principales. Primera, los participantes

parecían más asediados – la reelección de Bush acababa de producirse y la solidaridad parecía ser un bien escaso. Pero al final lo importante fue el esfuerzo particular hecho para permitir la creación de espacios para un diálogo y una interacción relativamente no estructurados, eso gracias a ciertas medidas: el feed-back sobre la conferencia de Barcelona, la natural hospitalidad de los anfitriones portugueses y al tamaño limitado de la conferencia. Así, cuestiones y problemas fundamentales fueron masticados largamente en pequeños grupos, en los talleres y en las sesiones plenarias, mientras que los participantes del Norte aprendieron a descubrir el placer de la 'comida lenta' como una respuesta política al capitalismo global.

En sintonía con este estado de ánimo, no fue encargado ningún informe escrito sobre la conferencia. En su lugar hubo una extendida sesión plenaria final donde hablaron casi todos los participantes. Temas recurrentes fueron la educación popular bajo asedio y la necesidad de 'recargar las baterías', la importancia de ubicar nuestro trabajo en un análisis histórico de la educación y el cambio social radical, la necesidad de construir lazos de solidaridad en estas conferencias en particular, ampliar la red, construir alianzas estratégicas internacionales acerca de los propósitos comunes y establecer vínculos con los movimientos populares fuera de las universidades.

Cuarta conferencia: Maynooth – reafirmando lo local en lo global

La cuarta conferencia se celebró en Irlanda, en el abril de 2007, y fue acogida por el Departamento de Educación de Adultos y Comunitaria en el Campus de Maynooth de la Universidad Nacional de Irlanda. Participaron en total 48 personas de Irlanda, Reino Unido, Canadá, Portugal, España, Sudáfrica y Suecia.

El programa de la conferencia incluía una serie de interacciones y conversaciones, seminarios en sesiones plenarias, mesas redondas, talleres, 'mercado' de experiencias e historias, así como oportunidades para la convivencia. Ya que el espectro de los temas individuales discutidos es inevitablemente amplio, es igualmente inevitable que algunos parecen dominar en diferentes puntos del tiempo y en diferentes contextos. El contexto irlandés (en aquel momento) fue testigo de una economía en expansión pero, detrás de los proyectos y de los planes del gobierno, existían notables aumentos en la desigualdad y el silenciamiento de las voces de la comunidad que pedían un cambio. Reafirmar lo local en los procesos

mundiales más amplios es, en tales circunstancias, una tarea educativa importante, sobre todo en términos de abordar la creciente diversidad étnica y la necesidad de desarrollar la solidaridad tanto a nivel local como a través de campañas mundiales. En tales contextos, el lenguaje de las preocupaciones locales está abierto a la manipulación y a la despolitización del Estado, a través de planes patrocinados, y la tarea de los educadores populares es mantener abierta la opción de un cambio radical.

Peter Taylor, en una reseña de la conferencia, señaló que

[U]na visión recurrente, a medida que avanzábamos hacia la sesión final de la conferencia, fue que teníamos que desarrollar un optimismo saludable para el futuro, pero también hay que seguir para ser tan incómodos como sea posible – para desafiar lo gris, el conformismo y la manipulación.

(2008, p.7).

Quinta conferencia: Sevilla – Crisis y Resistencia

La quinta conferencia fue planificada para Edimburgo en 2010 pero fue cancelada a causa de los problemas de viaje surgidos a raíz de las erupciones volcánicas en Islandia. En su lugar fue reprogramada para ser realizada en Sevilla en septiembre de 2011 y fue acogida por el Instituto Paulo Freire de España en colaboración con la Universidad de Sevilla. Participaron 58 personas provenientes de España, Portugal, Reino Unido, Irlanda, Canadá, Australia, Bélgica, Sudáfrica y EEUU.

El tema de la crisis y la resistencia a un neo-liberalismo que mina el papel y el propósito de las universidades, denigra a las instituciones públicas, revierte la provisión de bienestar y disminuye la vida de las personas en las comunidades, fue fundamental para los temas de la conferencia. El programa comprendía una mezcla de sesiones plenarias, talleres, estudio de casos, proyecciones de películas, encuentros informales y un fuerte sentido de camaradería cimentado a través de dificultades comunes compartidas por los participantes y la naturaleza de camaradería de la conferencia. El programa incluía aportaciones, en sesión plenaria, de los activistas locales en los trabajos de base en Andalucía, la puesta en común de experiencias en el ámbito académico por parte de varios participantes, el análisis del profundo impacto del neoliberalismo en las universidades – en particular

en Portugal e Irlanda – educación popular y enseñanza, aprendizaje en los movimientos sociales incluyendo trabajo educacional en grupos de apoyo en ámbitos de HIV y de SIDA, el impacto de la internacionalización y de la globalización en la educación superior, entre otras cosas.

La mezcla entre estructuración e informalidad en el programa sirvió para reforzar la cultura de abertura, experimentación y apoyo que los participantes valoran. Puede que algunos de los feed-backs, no solicitados, de los participantes den una mejor idea del valor que mantuvo el encuentro. Presentamos sólo algunos de los muchos comentarios dirigidos a los organizadores después del evento:

"… Gracias a todos los que hicieron de esto una experiencia estimulante y agradable, sostenedora y alentadora, por no decir inspiradora… ‘‘

".. se ha tratado de una gran conferencia que no olvidaré…"

"Después de dos días de vuelta al trabajo, ya estoy empezando a sentir como si sucedió en otro mundo (como supongo que en cierto modo ocurrió), pero estoy lleno de muy buenos recuerdos de compromiso, las historias inspiradoras de la resistencia, algunas grandes discusiones…"

"fue una experiencia agradable y cálida, especialmente como asistente a la PEN por primera vez, así como estimulante e interesante…"

"Gracias por la continuación de las tradiciones de la PEN de volver a conectar con viejos amigos y la introducción de otros nuevos en un espacio muy positivo para la resistencia."

"¡Fue un encuentro memorable e inspirador! Me sentí honrado de estar ahí y me gustó mucho el ambiente genuino de la conferencia".

"Volví cansado (del viaje) y revitalizado (de las conversaciones) lo que es una mezcla maravillosa."

Conclusión

Los académicos, como otros educadores, necesitan reconocer que la educación es una condición necesaria y no suficiente para el cambio social, económico y político.

Sin embargo, la educación puede tener un papel esencial que desempeñar – al menos en la provisión de recursos teóricos y prácticos para el cambio. Es en este sentido que el compromiso con la praxis debe seguir siendo el núcleo de la relación entre la educación popular y el mundo académico. El compromiso del mundo académico en la educación popular será siempre una lucha que deberá estar situada en todas las cosas que se espera que los académicos hagan. Para explotar la autonomía académica de forma significativa, es necesario involucrar dialécticamente las oportunidades y las limitaciones del mundo académico. Siempre hay nuevos espacios por abrir y nuevas conexiones por hacer. Este proceso es mucho más creativo y agradable en compañía de otros, lo cual es una de las razones para la existencia de la *Popular Education Network*.

Bibliografía

Crowther, J., Galloway, V. and Martin, I. (2005). *Popular Education: Engaging the Academy*. Leicester: NIACE.

Grossman, J. (2002). PEN Conference 2002: comfort for refugees, or a collective opportunity to renew some self-directed challenges? A personal view. *Concept,*12 (2), 1-3.

Martin, I., Crowther, J., Galloway, V., Johnston, R. and Merrill, B. (1999). A Meeting of Minds. *Adults Learning*, May 1999, pp 9-12.

Taylor, P. (2008). Different paths to home: a review of the 4th International Popular Education Conference. *Concept,*11(2), 7-8.

von Kotze A. and Cooper L. (2001). Popular Education Network Conference: Engaging the Academy. *Concept,*11(1), 22-23.

Williams, R. (1977). *Marxism and Literature*. Oxford: Oxford University Press.

Notas

[1] Este artículo se basa, y actualiza, en la historia de la PEN, que en su origen fue escrita por Crowther, J., Johnston, R. Martin, I and Merrill, B. en (2006) 'Defending the radical margins of university adult education' en Antikainen, A., Harinen, P and Alberto Torres, C (eds.) *In from the Margins*, Rotterdam: Sense Publishers, pp 53-64.

La xarxa internacional d'Educació Popular: la seua proposta i contribució

Jim Crowther (Universitat d'Edimburg, Escòcia, Regne Unit) [1]

Traducció de Marina Aparicio

La 'Popular Education Network (PEN)', on l'autor és coordinador i un dels membres fundadors, va ser creada en 1997. Aquesta és una xarxa de contactes entre professors universitaris i investigadors que comparteixen essencialment una visió radical i socialista sobre el significat i la raó de ser del seu treball. La xarxa va ser creada després d'una sèrie de discussions entre un petit grup d'educadors d'adults a l'àmbit universitari del Regne Unit i companys de la Universitat de Barcelona (Martin *et al*, 1999). Una de les principals raons de la Xarxa és la de defendre els marges per a una acció radical a l'àmbit de l'educació d'adults universitària, recolzant un sentit de solidaritat i de be comú entre els acadèmics compromesos políticament que busquen treballar amb grups comunitaris marginals i moviments socials de la societat civil i on aquests mateixos viuen un aïllament cada vegada més precari, als marges de les institucions a les que pertanyen. Aquest article presenta una avaluació crítica del treball de la Xarxa fins ara, un anàlisis de com els seus principis fonamentals i les seues aspiracions han sigut desenvolupats a la pràctica, i una estimació d'allò que es pot aprendre de la seua curta però subversiva història.

Els professors universitaris i els investigadors poden triar la utilització del seu treball per a recolzar les lluites populars per a una millor democràcia, una major igualtat i justícia social – en un moment en que totes les demandes que es realitzen en aquest context tendeixen, cap a l'extinció del compromís institucional sobre l'acció social i política. Les universitats son, al mateix temps, llocs privilegiats i contradictoris on els acadèmics, tot i la pressió i de les obligacions que es troben, poden gaudir d'un alt grau d'autonomia relativa. Tal vegada siga possible trobar aquesta situació més freqüentment on pareix importar-li menys: a les àrees més marginals de les activitats acadèmiques, tal com els departaments universitaris d'educació d'adults i al llarg de tota la vida, on encara pot ser possible fer una distinció entre el treball particular pel que som pagats i el treball més ampli que triem portar a terme. Els acadèmics compromesos políticament poden triar utilitzar la seua autonomia relativa de diferents formes.

La política de l'educació popular

El concepte 'd'educació popular', com es utilitzat aquí, és essencialment la resposta a la pregunta: ¿De quin costat estem? És el posicionament sense ambigüitats al costat d'uns interessos socials i dels moviments que es manifesten progressivament, en el sentit de que es tracta d'impugnar la desigualtat, l'exclusió i la discriminació i de ésser part de la lluita més ampla per la democràcia i la justícia social. Així com tota la terminologia de l'educació, l'educació popular està al centre d'una diversitat d'interpretacions que reflecteixen la varietat de les tradicions històriques i dels contextos culturals. Per lo tant, també és necessari deixar clar allò que s'entén aquí per educació popular.

La PEN és una xarxa informal i internacional de professors universitaris i investigadors que es reuneix cada dos anys en una conferència. L 'afiliació a la xarxa és oberta i gratuïta per a tots els que es vulguen subscriure en termes generals la següent declaració d'intencions:

Educació Popular

Es subratlla el caràcter popular d'aquesta educació, diferent d'un sentit merament populista; popular perquè:

- S'enrola als interessos reals i en les lluites de la gent
- és obertament una crítica política al estatus quo
- es compromeiteix cap a un progressiu canvi polític i social

L'educació popular està basat en un anàlisis clar de la natura de la desigualtat, l'explotació i l'opressió, i està fonamentada per un propòsit polític igualment clar. Aquest no te res a vore amb l'ajuda allò 'desfavoridor' o la gestió de la pobresa; te molt a vore amb la lluita per a un ordre social més igualitari i just.

El procés de l'educació popular segueix aquestes característiques generals:

- el seu currículum emergeix des de les experiències i els materials concrets de les persones que composen les comunitats en resistència i lluita
- la seua pedagogia és col·lectiva, enfocada primàriament al grup, es distingeix de l'enfocament l'aprenentatge i desenvolupament individual
- busca, en la mesura de lo possible, construir un enllaç directe entre l'educació i l'acció social.

Enllaçant lo local amb lo global

Encara que el concepte ‘d’educació popular’ ha sigut associat amb aplicacions relativament recents a América Llatina, aquest te fortes ressonàncies amb moltes tradicions de l’educació d’adults radical. L’educació popular intenta connectar allò local i allò global. En cada context procedeix des d’allò específic, formes d’educació i acció properes, però amplia aquestes accions de forma deliberada per a promoure una solidaritat internacional, incloent aquestes lluites locals en un front internacional de lluita per a la justícia i la pau.

El propòsit de la Popular Education Network

A curt termini, el propòsit de la xarxa és de:

- reunir als professors universitaris i als investigadors que tinguen un interès i un compromís amb l’educació popular
- forjar enllaços actius i de solidaritat a nivells nacionals i internacionals

A llarg termini, la xarxa busca:

- catalitzar l’acció enllaçant activistes locals, treballadors i acadèmics compromesos políticament
- produir i proveir recursos educatius per a i per una acció social i política
- reafirmar i re-vigoritzar el paper de l’educació d’adults com a part integrant dels moviments socials.

És necessari emfatitzar el fet de que aquesta declaració vol ser política i partidista sense concessions. Els fonaments teòrics implícits es situen al materialisme polític econòmic. Aquest, segons el nostre punt de vista, requereix un anàlisis essencialment modern del capitalisme tardà que incloga les majors divisions socials del poder en classes, gèneres i ‘ *formacions racials’*. En aquest sentit, l’educació popular busca prendre partit i solidaritzar amb particulars identitats de col·lectius i interessos – i situar-se en contra d’altres. Al treball educatiu pràctic podria revelar-se necessari harmonitzar un rigor modernista amb una sensibilitat postmoderna – mostrant com, per exemple, les identitats culturals estan relacionades amb la posició estructural – però, allò que és sempre necessari mantenir és que l’educació popular és essencial i fonamentalment un projecte polític. Respecte a això, el perill del tecnicisme – la reducció del propòsit al procés – és precisament allò que buida l’educació popular dels seus continguts polítics. Aquest és el motivo de per què és

essencial que la pràctica pedagògica en l'educació popular siga sistemàticament teoritzada, i que la seua teoria siga justificada ideològicament.

L'educació, entesa com un procés dialèctic, està constituïda per interessos i intencions contradictòries. D'aquesta manera, en termes de Paulo Freire, conté simultàniament un potencial 'alliberador' i ' domesticador ', de transformació i de reproducció. Una posició neutral és, per això, impossible. És cert, per suposat, que cap educació és mai neutral en el sentit de que sempre reflexa uns valors particulars i serveix a uns interessos particulars. Lo distintiu de l'educació popular, és l'explicitació del seu propòsit polític i el compromís ideològic subjacent. Pel que és necessari efectuar unes eleccions crucials en la resposta a la pregunta ¿De quin costat estem? Trobar espais per als propòsits socials de l'educació d'adults és cada volta més difícil per a individus aïllats a les seues institucions. Aquesta acció necessita un compromís explícit per a treballar políticament i estratègicament en contra d'eixes forces que influencien el nostre treball.

Treballar dialècticament

Si s'entén l'educació com a procés dialèctic, és necessari reconèixer com el compromís polític dels educadors es posiciona dialècticament dins i en contra' d'aquest. Aquest és, potser cada vegada més i particularment, hui dia el cas de les universitats. Una de les conseqüències de les tendències que hem descrit és que simplement no circulen suficients arguments intel·lectuals i polítics en l'àmbit acadèmic – per lo menys el tipus d'arguments que poden marcar la diferència a la vida de la majoria de les persones. Per lo tant, la tasca més urgent i distintiva dels educadors populars als àmbits acadèmics és la de desenvolupar nous arguments i re-vigoritzar els vells – per exemple, arguments relatius a pensaments passats de moda com la igualtat i la justícia. Per a reunir individus relativament aïllats a l'àmbit acadèmic, la PEN proporciona un conjunt d'arguments contra el discurs dominant a l'àmbit acadèmic.

El posicionament contradictori dels professors universitaris i dels investigadors pot ser aprofitat per a polítiques d'educació popular a través de diferents modalitats de compromís social i polític. Els acadèmics compromesos políticament poden ajudar a mostrar com diferents tipologies d'acció produeixen diferents efectes i conseqüències, esclarint d'aquesta manera les bases per a prendre eleccions estratègiques. Potser una de les contribucions més importants de l'àmbit acadèmic siga en el desenvolupament d'un anàlisis teòric per a clarificar, informar i sintetitzar l'acció popular – tornant-se visibles al mateix temps algunes contradiccions i

conflictes d'interessos crucials que habiten el nucli de molt de treball acadèmic. En relació a això, la història i la consciència històrica és important. L'educació popular es enforteix mitjançant la investigació que tracta de profunditzar en les històries silenciades, reprimides o discontinues del radicalisme i de re-connectar aquestes històries amb les lluites actuals. És també un recordatori sobre com certes formes d'educació i d'aprenentatge d'adults han sigut sempre una part integrant dels moviments socials progressistes. En aquest sentit, la PEN és un recordatori ja que els acadèmics compromesos políticament necessiten vore el seu treball en una perspectiva històrica – i veient-se a sí mateixos com una entitat que actuï en l'interior dels processos històrics.

A l'educació popular, allò que te en compte com a coneixement i comprensió es construeix activament als encontres creatius entre la habilitat del mestre i la habilitat de l'aprenent, cada paper atorgant una forma particular d'autoritat. Això, segurament, és allò que Marx entenia quan deia, 'L'educador te que ésser ell mateix educant'. La pedagogia és una qüestió de principis i propòsits més que de mera tècnica. Per tant, els mètodes d'ensenyament i aprenentatge deuen ser desenvolupats i implementats de manera que permetan al mestre aprendre i a l'alumne ensenyar. La idea d'una pedagogia que genera aquest coneixement dialògic és alliberadora en dos sentits; primer, perquè reclama que el coneixement en si pot ser emancipador i allò que compta com coneixement és contestable; segon, perquè suggereix com camins alternatius, i a voltes subversius, de coneixement i d'acció poden ser alliberadores mitjançant l'ensenyament i altres formes de treballs educatives.

Una de les preguntes crucials que sorgeixen és la distinció epistemològica i la relació entre el coneixement formalitzat i codificat de l'àmbit acadèmic i les altres formes de coneixement i de producció de coneixement – per exemple, el coneixement present als llenguatges i a les tradicions indígenes, el coneixement que deriva de l'experiència, i el 'coneixement des de baix' dels pobles oprimits, explotats i marginats. Es podria argumentar que un procés democràtic verdaderament deliberatiu deuria de basar-se en un diàleg de tals sabers – una cosa que és profundament subversiva per a la tradicional assumpció de l'àmbit acadèmic de la seua auto-legitimació a la definició d'allò que és considera digne de saber.

L'educació popular, com ací es presentada, arriba a una millor comprensió entenent-la com a tipus distintiu de compromís polític i amb l'actitud mental que l'acompanya. En conseqüència, no es troba tancada en llocs educatius particulars.

Aixina com els rols de l'Estat van canviant, nous espais d'educació popular s'obren a la re-configurada relació entre el Estat, el mercat i la societat civil. Això presenta una oportunitat per a moure's entre els espais creats per les contradiccions i els inesperats resultats de la política. Sovint l'educació popular opera en aquests secrets entre les intencions i els resultats de la política. Existeixen la necessitat i el potencial per a crear oportunitats i espais per a l'educació popular en tots els aspectes del treball acadèmic: ensenyament, investigació i consultoria. Una manera en que la PEN ha tractat de trencar l'aïllament i ampliar els objectius de la xarxa ha sigut mitjançant l'organització de conferències internacionals, fet que ajuda a assegurar que la realitat virtual dels correus electrònics es transforme en la realitat dels encontres en carn i os i de les discussions. És en la creació d'aquests espais, on les coses ocorren, quan persones d'idees afins troben que la PEN ha servit com espai distintiu en el recolzament a l'educació popular dins i fora del mon acadèmic.

La PEN en acció

Una característica distintiva de totes les conferències de la PEN son els baixos costos dels actes, amb subsidis als estudiants, que simplement tenen com objectiu cobrir les despeses en lloc de generar ingressos. Una de les maneres en que s'ha aconseguit això, ha sigut eliminant tota la parafernàlia usual de les conferències: bosses, bolígrafs, llibres i CDs, de forma que les despeses de l'acte serveix només per a pagar les necessitats bàsiques de l'encontre i del menjar. A més, els organitzadors locals han fet tot el possible per a obtenir una ajuda institucional. Aquesta pràctica de mantindré baixes les quotes de participació a les conferències s'ha tornat ella mateixa una activitat subversiva en un context on, cada vegada més, s'espera que les conferències siguin a gran escala i que empreses amb ànim de lucre tinguin objectius financers que complir. Un fet notable és que la PEN mai haja comptat amb un pressupost al llarg dels 15 anys de la seua existència.

Altre aspecte característic de les conferències, és que no hi ha actes de les mateixes ni es requereixen articles acadèmics. Aquestes ajudes per a mantenir les despeses baixes treballen també a nivell pedagògic, ja que serveixen per a la creació d'un espai més flexible i dialògic; els participants estan convidats a obrir les discussions, presentar els resultats d'investigacions o pràctiques, reflexionar sobre la seua experiència en un tema particular i treballar en eixe mode més obert en lloc de presentar i defensar un argument acadèmic en un text. No s'impedeix aquesta última forma de participació, però no és la usual – encara que alguns participants tenen que presentar un article per a justificar la seua participació a les institucions

a les que pertanyen. Per altra banda, estimular als participants per a que s'involucren a l'activitat social, que mengen i beguin junts, ajuda a trencar les barreres i facilitar el debat estimulant i amable. L'espai colateral i no programat d'una conferència és tan important per als participants, com allò que ocorre dins del programa de la conferència. En termes més conceptuals és probablement apropiat pensar l'organització d'una conferència com a aspecte de, traint un terme de Raymond Williams (1977), 'l'estructura del sentiment' que es crea. La cultura de les conferències també s'ha vist afavorida per la natura compartida del compromís amb l'educació popular. Els participants disposen d'una història de la PEN i una definició de l'educació popular, que no pretén ser l'única manera de pensar en allò com una pràctica educativa i política. Però te que ajudar a emmarcar el propòsit de les conferències i en general reuneix a participants ideològicament afins, encara que, a voltes, alguns no subscriguin la definició de la PEN sobre l'educació popular. L'objectiu de proporcionar una definició també busca evitar mirar-se el melic acadèmic, aixina que, en lloc d'analitzar lo que volem dir amb l'educació popular, es pot gastar més energia sobre allò que podem fer en el seu nom.

El treball de manteniment de la PEN i l'organització de les conferències es concentra als espais que podem crear entre altres compromisos. Es veritat, evidentment, que els objectius de la xarxa puguin a vegades diferir d'aquells d'altres persones que puguin voler utilitzar-la. Participar amb una presentació en una conferència internacional pot, de totes formes, ser bo per al teu CV, i la participació en tales reunions poden requerir molt poc compromís per part de la gent, quan tornen a les seues pròpies institucions. Però, la xarxa deu representar una oportunitat per a buscar una interpretació explícitament polititzada i internacionalitzada de l'educació per a la ciutadania. Reunir a individus aïllats i a grups que es troben al mon acadèmic augmenta les possibilitats de recolzar-los en les iniciatives que son cada vegada més en *contra* del discurs acadèmic dominant.

Una ressenya de les conferències fins a la data afegeix una certa profunditat al caràcter distintiu d'aquests actes.

Primera conferència: Edimburg – Comprometre el mon acadèmic

La primera conferència de la PEN va celebrar-se a Edimburg en juny del 2000 i seguida per 46 persones de 12 països distints. Va basar-se explícitament en els acords originals i polítics de l'educació popular, identificats l'any anterior en la seua fundació a Barcelona, (vegeu la declaració d'intencions més amunt).

La conferència va consistir en una benvinguda per part del nucli central de la PEN, a l'article fonamental sobre aprenentatge investigatiu als moviments socials', tallers organitzats al voltant de quatre temes: conceptualitzant i teoritzant l'educació popular; educació popular: perspectives històriques i contextuals; educació popular i experiència personal/biogràfica; educació popular: compromís a les pràctiques educatives; un 'ceilidh' (vigorós cant i ball popular), un taller final i una sessió plenària per a portar la xarxa endavant.

Els tallers van presentar i van traçar una ampla gama de perspectives radicals, des del moviment de dones i de persones amb discapacitat, amb les contribucions globals de Brasil i Sudàfrica, així com moltes parts d'Europa i compromeses amb temes clau des de la ciutadania i l'educació sindical a la 'sistematització' i a la praxis. Des del debat, a vegades vigorós, que va tindre lloc durant la conferència, es va fer evident que, tot i el propòsit social i polític explícit identificat per la conferència, no hi havia encara una reunió suficientment ampla de ments o agendes. Com dos participants d'Àfrica del Sud van senyalar:

Estàvem desconcertats per la gran varietat de concepcions de l'educació popular que sorgiren… Hi havia visions 'd'educació ciutadana' que pareixien considerar com totalment sense problemes el potencial d'aquesta tasca per a incorporar 'grups marginats' a la cosmovisió hegemònica del capitalisme, i per tant per a neutralitzar la seua possible oposició al statu quo. Després hi havia participants que interpretaven el seu compromís amb l'educació popular exclusivament com investigació – sense cap aparent component d'acció social al seu treball

(Von Kotze and Cooper, 2001, p. 22).

El que va acordar-se al final de la conferència va ser una afirmació constant dels principis fundadors de la xarxa, però vinculats a un major nombre de praxis, així com "més històries, més preguntes i més temps per a treballar en pro de les decisions morals en relació a cóm deguem actuar en resposta a la impugnació d'allò que pareix a voltes un control hegemònic aclaparador"(Ibid, 2001, p. 23). De forma més concreta, va haver un compromís per a l'organització de noves conferències, per a la participació de més persones amb idees afins i per al desenvolupament d'un llibre basat en els temes de la conferència (ver Crowther *et al*, 2005).

Segona conferència: Barcelona – dins i en contra del mon acadèmic

La segona conferència de la PEN va ser realitzada en setembre de 2002 a Barcelona i participaren 49 persones de 12 països. Una vegada més el més ampli grup de participants provenia d'Europa però amb amplies presències des de Canadà, EEUU, Mèxic i Àfrica del Sud. Va ser una conferència amb una estructura més formal, que probablement reflectia dos factors: va haver una sèrie de reunions prèvies de planificació / preparació per part del grup bàsic i havia sigut identificada la necessitat d'un formato acadèmic més convencional (en gran mesura per a que els participants pogueren accedir al finançament universitari). Aixina que, els *abstracts* van ser publicats amb anticipació, els documents es van emparellar i els informes nacionals/regionals, les discussions i taules redones van ser programats i s'organitzà alguna traducció informal (anglès-espanyol, espanyol-anglès).

Els temes dels seminaris van ser molt diversos, incloent diferents estudis de casos internacionals de treball amb els moviments socials; llenguatge, cultura i poesia a l'educació popular; una varietat de perspectives històriques i metodològiques a l'educació popular; el paper de la investigació a l'educació popular i una exploració dels programes de les 'universitats populars'. Les discussions i les taules redones tractaren temes amplis implicant ideologia, feminisme, investigació, globalització i migració en relació amb l'educació popular. La conferència va terminar amb una sèrie de grups de discussió seleccionats pels participants mateixos on un tema recurrent va ser el dilema de treballar dins i contra l'Estat (i la universitat) i les tensions entre la investigació d'un específic estudi de casos i l'enfocament en qüestions amples (macros), on ambdues potser que reflecteixin el problema existencial dels educadors universitaris que treballen als marges de les seues institucions. A més d'aquest acostament sistemàtic, el grup central es va reunir al final de la conferència i va publicar algunes notes finals. Aquestes incloïen una confirmació dels valors de la PEN des d'un punt de partida explícitament internacionalista, una visió general de la relació entre la teoria i la pràctica i els modes de treball i una certa reacció cap a les modalitats de realització de la conferència, en particular una petició per a que haja més espais (no programats) per a la discussió i el diàleg.

A la seua ressenya de la conferència, Jonathon Grossman, un sociòleg de la Universitat de Cape Town a Sudàfrica, reflexiona sobre les continues tensions entre els participants de la conferència:

Una conferència com aquesta pareix… presentar un refugi segur on prendre alguns riscos. Podria fàcilment convertir-se principalment en una zona de confort en la que convergim, com refugiats dels entorns, sovint hostils, de les universitats que no son progressistes.

(Grossman, 2002, p.1)

La visió que Grossman ens planteja és que, com educadors universitaris, no hem de jugar només al joc acadèmic, sinó a un joc que sone més radical:

Una cosa és decidir de què costat estem – aixina com la missió general de la PEN deixa clar. I existeix altra que consisteix en traslladar aquesta a la lluita contra els que estan a l'altre costat.

(Ibid, 2002, p.2).

Ell ens va buscar com acadèmics per a mostrar amb més sinceritat l'exploració dels nostres dilemes, per exemple:

[T] enim que recordar-nos a nosaltres mateixos que estem en les institucions que son part del problema… El desafiament és precisament tornar enrere cap al nucli de nostres rutines i zones de confort, on la integritat serà més desafiades i compromeses, i alterar les coses

(Ibid, 2002, p.3).

Tercera conferència: Braga – desenvolupant praxis

La tercera conferència de la PEN va tindre lloc en Braga, Portugal, en desembre de 2004. Participaren persones de 8 països, altra vegada més europeus, junts amb companys d'Austràlia, Canadà i Sudàfrica. El programa va tornar del format acadèmic de Barcelona a un acostament més informal, fet que va ser facilitat pel xicotet nombre de persones implicades i els creixents vincles entre un nucli dur de participants sempre presents i cada vegada més familiaritzats amb la resta de contexts de treball, idees i experiències.

El programa de la conferència va incloure una benvinguda per part del nucli central de la PEN, un article fonamental sobre educació popular i ciutadania, seminaris temàtics sobre ‘universitats i educació popular’ i ‘arts, cultura i educació popular’, una taula redona sobre veus globals i eleccions locals’ que incloïa persones de Portugal, Sudàfrica, Austràlia i Escòcia; una sèrie de tallers sobre diferents acostaments ideològics, metodològics, culturals i lingüístics a l’educació popular i al final una sessió plenària de reflexions i projectes.

Els temes i problemes estudiats en aquesta conferència van ser similars en molts aspectes als de les conferències anteriors – en paraules de Jonathon Grossman no va hi haver “cap avanç epistemològic” – i, curiosament, tot el tema de a i contra l’Estat’ va ser assajat mitjançant les contribucions, la visita a dues ‘associacions populars’ portugueses i les respostes de molts assistents al congrés cap al seu treball (molt recolzat per estat/UE).

Però, en general, el debat va ser més de camaraderia (potser més ‘confortable’ en termes de Grossman). Això pot haver passat per dues raons principals. Primera, els participants semblaven més assetjats – la reelecció de Bush acabava de produir-se i la solidaritat semblava ser un be escàs. Però al final allò important va ser l’esforç particular fet per a permetre la creació d’espais per a un diàleg i una interacció relativament no estructurades, això gràcies a certes mesures: el feed-back sobre la conferència de Barcelona, la natural hospitalitat dels amfitrions portuguesos i la mida limitada de la conferència. Aixina, qüestions i problemes fonamentals van ser mastegats llargament a xicotets grups, als tallers i a les sessions plenàries, mentre que els participants del Norte aprengueren a descobrir el plaer del ‘menjar lent’ com una resposta política al capitalisme global.

En sintonia amb aquest estat d’ànim, no va ser encarregat cap informe escrit sobre la conferència. En el seu lloc va hi haver una extensa sessió plenària final on parlaren gairebé tots els participants. Temes recurrents van ser l’educació popular sota setge i la necessitat de ‘recarregar les bateries’, la importància d’ubicar el nostre treball a un anàlisis històric de l’educació i el canvi social radical, la necessitat de construir llaços de solidaritat en aquestes conferències en particular, ampliar la xarxa, construir aliances estratègiques internacionals sobre els propòsits comuns i establir vincles amb els moviments populars fora de les universitats.

Quarta conferència: Maynooth – reafirmant allò local en allò

global

La quarta conferència es va celebrar a Irlanda, a l'abril de 2007, i va ser acollida pel Departament d'Educació d'Adults i Comunitària al Campus de Maynooth de la Universitat Nacional d'Irlanda. Participaren en total 48 persones d'Irlanda, Regne Unit, Canadà, Portugal, Espanya, Sudàfrica i Suècia.

El programa de la conferència incloïa una sèrie d'interaccions i conversacions, seminaris a sessions plenàries, taules redones, tallers, 'mercat' d'experiències i històries, aixina com oportunitats per a la convivència. Ja que l'espectre dels temes individuals discutits és inevitablement ample, és igualment inevitable que alguns semblen dominar en diferents punts del temps i a diferents contexts. El context irlandès (a aquell moment) va ser testimoni d'una economia en expansió però, darrere dels projectes i dels plans del govern, existien notables augments en la desigualtat i el silenciament de les veus de la comunitat que demanaven un canvi. Reafirmar allò local als processos mundials més amplis és, en eixes circumstàncies, una tasca educativa important, sobretot en termes d'abordar la creixent diversitat ètnica i la necessitat de desenvolupar la solidaritat tant a nivell local com a través de campanyes mundials. En tales contextos, el llenguatge de les preocupacions locals està obert a la manipulació i a la despolitització de l'Estat, mitjançant plans patrocinats, i la tasca dels educadors populars és mantenir oberta l'opció d'un canvi radical.

Peter Taylor, a una ressenya de la conferència, va senyalar que

[U]na visió recurrent, a mesura que avançàvem cap a la sessió final de la conferència, va ser que teníem que desenvolupar un optimisme saludable per al futur, però també hi ha que continuar per a ser tan incòmodes com siga possible – per a desafiar allò gris, el conformisme i la manipulació.

(2008, p.7).

Quinta conferència: Sevilla – Crisi i Resistència

La quinta conferència va ser planificada per a Edimburg a 2010 però va ser cancel·lada pels problemes de viatge sorgits arrel de les erupcions volcàniques a Islàndia. Al seu lloc, va ser re-programada per a ser realitzada a Sevilla a setembre

de 2011 i va ser acollida per l'Institut Paulo Freire d'Espanya en col·laboració amb la Universitat de Sevilla. Participaren 58 persones provinents d'Espanya, Portugal, Regne Unit, Irlanda, Canadà, Austràlia, Bèlgica, Sudàfrica i EEUU.

El tema de la crisi i la resistència a un neoliberalisme que mina el paper i el propòsit de les universitats, denigra a les institucions públiques, reverteix la provisió de benestar i disminueix la vida de les persones en les comunitats, va ser fonamental per als temes de la conferència. El programa comprenia una barreja de sessions plenàries, tallers, estudi de casos, projeccions de pel·lícules, encontres informals i un fort sentit de camaraderia cimentada a través de dificultats comuns compartides pels participants i la natura de camaraderia de la conferència. El programa incloïa aportacions, en sessió plenària, dels activistes locals als treballs de base a Andalusia, la posada en comú d'experiències a l'àmbit acadèmic per part de varis participants, l'anàlisi del profund impacte del neoliberalisme a les universitats – en particular a Portugal i Irlanda – educació popular i ensenyament, aprenentatge als moviments socials incloent treball educacional en grups de recolzament a àmbits de HIV i de SIDA, l'impacte de la internacionalització i de la globalització en l'educació superior, entre altres coses.

La barreja entre estructuració i informalitat al programa va servir per a reforçar la cultura d'obertura, experimentació i recolzament que els participants valoren. Potser que alguns dels feed-backs, no sol·licitats, dels participants donen una millor idea del valor que va mantenir l'encontre. Presentem només alguns dels molts comentaris dirigits als organitzadors després de l'acte:

"… Gràcies a tots els que van fer d'això una experiència estimulant i agradable, sostenidora i alentidora, per no dir inspiradora…"

".. s'ha tractat d'una gran conferència que no oblidaré…"

"Després de dos dies de tornada al treball, ja estic començant a sentir com si va ocórrer en altre mon (com supose que en certa manera va ocórrer), però estic ple de molt bons records de compromís, les històries inspiradores de la resistència, algunes grans discussions…"

"va ser una experiència agradable i càlida, especialment com assistent a la PEN per primera vegada, aixina com estimulant i interessant…"

“Gràcies per la continuació de les tradicions de la PEN de tornar a connectar amb vells amics i la introducció d’altres nous en un espai molt positiu per a la resistència.”

“¡Va ser un encontre memorable i inspirador! Em vaig sentir honrat d’estar-hi i em va agradar molt l’ambient genuí de la conferència”.

“Vaig tornar cansat (del viatge) i revitalitzat (de les converses) fet que és una barreja meravellosa.”

Conclusió

Els acadèmics, com altres educadors, necessiten reconèixer que l’educació és una condició necessària i no suficient pel canvi social, econòmic i polític. Però, l’educació pot tenir un paper essencial que exercir – al menys en la provisió de recursos teòrics i pràctics per al canvi. És en aquest sentit que el compromís amb la praxis deu seguir siguent el nucli de la relació entre l’educació popular i el mon acadèmic. El compromís del mon acadèmic amb l’educació popular serà sempre una lluita que deurà estar situada en totes les coses que s’espera que els acadèmics facen. Per a explotar l’autonomia acadèmica de forma significativa, és necessari involucrar dialècticament les oportunitats i les limitacions del mon acadèmic. Sempre hi ha nous espais per a obrir noves connexions per fer. Aquest procés és molt més creatiu i agradable en companyia d’altres, la qual cosa és una de les raons per a l’existència de la *Popular Education Network*.

Bibliografia

Crowther, J., Galloway, V. and Martin, I. (2005). *Popular Education : Engaging the Academy*. Leicester: NIACE.

Grossman, J. (2002). PEN Conference 2002: comfort for refugees, or a collective opportunity to renew some self- directed challenges? A personal view. *Concept* ,12 (2), 1-3.

Martin, I., Crowther, J., Galloway, V., Johnston, R. and Merrill, B. (1999). A Meeting of Minds. *Adults Learning*, May 1999, pp 9-12.

Taylor, P. (2008). Different paths to home: a review of the 4th International Popular Education Conference. *Concept* ,11(2), 7-8.

von Kotze A. and Cooper L. (2001). Popular Education Network Conference : Engaging the Academy. *Concept* ,11(1), 22-23.

Williams, R. (1977). *Marxism and Literature*. Oxford : Oxford University Press.

Notes

[1] Aquest article es basa, i actualitza, a la història de la PEN, que al seu origen va ser escrita per Crowther, J., Johnston, R. Martin, I and Merrill, B. a (2006) ‘ Defending the radical margins of university adult education ’ en Antikainen, A., Harinen, P and Alberto Torres, C (eds.) *In from the Margins*, Rotterdam: Sense Publishers, pp 53-64.

A Rede Internacional de Educação Popular: finalidades e contributos

Jim Crowther (Universidade de Edimburgo, Escócia, Reino Unido)

Tradução da Paula Guimarães

A Rede de Educação Popular (REP), da qual o autor é coordenador e um dos seus membros fundadores, foi criada em 1997. Esta é uma rede internacional que integra docentes e investigadores universitários que partilham um entendimento essencialmente socialista e radical do que é a educação popular e das razões acerca da importância do trabalho que realizam. A Rede foi estabelecida em resultado de discussões tidas entre um pequeno grupo de educadores de adultos universitários do Reino Unido e colegas da Universidade de Barcelona, em Espanha (Martin et al., 1999). Uma das finalidades da Rede é defender as margens radicais da universidade na educação de adultos, pela promoção de um sentimento de solidariedade e uma intenção comum entre académicos comprometidos politicamente. Estes académicos procuram trabalhar com grupos marginalizados das comunidades e movimentos sociais da sociedade civil, embora eles próprios vivam um isolamento cada vez mais evidente nas margens das instituições em que trabalham. Este artigo apresenta uma revisão crítica do trabalho realizado por esta Rede até à data, uma análise de como os princípios e as aspirações fundadoras foram levados a cabo na prática, tal como uma avaliação do que se pode aprender a partir desta história curta, apesar de subversiva.

Os docentes e investigadores universitários podem optar por orientar o seu trabalho no apoio a lutas populares por mais democracia, igualdade e justiça social – num tempo em que todas as exigências que pairam sobre eles próprios visam, curiosamente, o *des*comprometimento institucional da ação social e política. As universidades apresentam-se hoje simultaneamente como entidades privilegiadas e espaços contraditórios nos quais os académicos, quaisquer que sejam a pressão e os constrangimentos com os quais se confrontam, ainda gozam de um elevado grau de autonomia relativa. Talvez isto ocorra sobretudo onde menos importa: nas áreas mais marginais das atividades académicas, como, por exemplo, nos departamentos de educação de adultos e de aprendizagem ao longo da vida, onde ainda é possível efetuar uma distinção entre o *emprego* específico para o qual somos pagos e o *trabalho* (em sentido abrangente) que escolhemos realizar. Os académicos politicamente comprometidos podem optar por usar essa autonomia relativa de

diferentes formas.

A política da educação popular

A expressão “educação popular”, como é aqui usada, surge essencialmente como resposta à questão “de que lado estamos?”. Sem ambiguidades, a resposta recai sobre os interesses e os movimentos sociais que são progressistas, no sentido em que estão preocupados em desafiar a desigualdade, a exclusão e a discriminação, e em fazer parte de uma luta mais alargada pela democracia e pela justiça social. Tal como toda a terminologia educacional, a educação popular é tema de um leque de interpretações que competem entre si, o que reflete a variedade de tradições históricas e de contextos culturais. Por isso, este é um ponto que deve ser esclarecido.

A REP é uma rede internacional informal de docentes e investigadores universitários que organiza congressos de dois em dois anos. A filiação na rede é livre e aberta a todos aqueles que, em termos gerais, subscrevem a declaração de intenções seguinte.

Educação popular

A educação popular é popular porque se distingue da educação populista, uma vez que:

- tem raízes nos interesses reais e nas lutas das pessoas comuns;
- é abertamente crítica, em sentido político, relativamente ao *status quo*;
- está comprometida com a mudança social e com políticas progressistas.

A educação popular baseia-se numa análise objectiva das características da desigualdade, da exploração e da opressão e apoia-se numa intenção claramente política. Esta condição não se limita ao auxílio aos “desfavorecidos” ou à gestão da pobreza; está intimamente ligada à luta por uma ordem social mais justa e igualitária.

O processo da educação popular apresenta as características gerais seguintes:

- o seu programa advém da experiência concreta e dos interesses materiais de pessoas em comunidades de resistência e de luta;
- a sua pedagogia é colectiva, centrada, em primeiro lugar, na aprendizagem

em grupo, o que é diferente da aprendizagem e do desenvolvimento individual;
- procura, quando possível, estabelecer uma ligação direta entre educação e ação social.

Ligando o local ao global

Embora a expressão “educação popular” esteja ligada a desenvolvimentos relativamente recentes que tiveram lugar na América Latina, ela tem uma forte relação com muitas tradições da educação de adultos radical. A educação popular procura ligar o local e o global. Em todos os contextos, decorre de formas de educação e de ação específicas e localizadas, bem como procura deliberadamente a promoção da solidariedade internacional, fazendo com que essas lutas locais se assumam como uma parte da luta internacional pela justiça e pela paz.

A intenção da Rede de Educação Popular

A curto-prazo, as finalidades da Rede são:

- permitir o encontro de docentes e investigadores universitários que possuem interesses na e comprometimento com a educação popular;
- construir ligações ativas e solidárias aos níveis nacional e internacional.

A longo-prazo, a Rede procura:

- catalisar a ação ao criar ligações entre ativistas locais, trabalhadores e académicos comprometidos do ponto de vista político;
- produzir e disponibilizar recursos educativos para a ação social e política;
- reafirmar e reanimar o papel da educação de adultos, como parte integral dos movimentos sociais progressistas.

Deve-se destacar que esta declaração de intenções procura abertamente não estar comprometida com a política partidária. A base teórica implícita é o materialismo histórico e a economia política. Esta circunstância, do nosso ponto de vista, exige uma análise do capitalismo tardio característica da Modernidade que estabelece uma ligação entre as mais importantes divisões sociais de poder em termos de classe, género e formação de “raças”. Neste sentido, a educação popular procura estar do lado de e ser solidária com identidades e interesses colectivos particulares, bem como estar contra outros. No trabalho educativo e prático, pode ser necessário

articular um rigor marcadamente da Modernidade com uma sensibilidade da pós-Modernidade, mostrando, por exemplo, como a identidade cultural se liga a uma posição estrutural. Todavia, deve sempre ser mantido o princípio de que a educação popular é essencialmente e fundamentalmente um projeto político. A este respeito, o perigo do tecnicismo – que reduz a intenção ao processo – é precisamente despolitizar a educação popular. É por isso que é essencial que a pedagogia prática da educação popular seja sistematicamente teorizada e que essa teoria esteja justificada do ponto de vista ideológico.

A educação, entendida como um processo dialéctico, contempla intenções e interesses contraditórios. Neste sentido, na acepção de Paulo Freire, a educação integra simultaneamente um potencial para a "libertação" e para a "domesticação", para a transformação e para a reprodução. Não é possível ter uma posição neutra. É verdade que a educação nunca é neutra, no sentido em que sempre reflete valores particulares e serve interesses específicos. O que distingue a educação popular é que é explícita acerca da sua intenção política e o seu comprometimento ideológico. As escolhas cruciais podem assim ser formuladas através da resposta à questão "de que lado estamos?". Encontrar um espaço para a educação de adultos com intenção social é cada vez mais difícil para indivíduos isolados nas suas instituições. Por isso, exige um comprometimento político e estratégico contra algumas das forças que influenciam o nosso trabalho.

Trabalhando dialecticamente

Se a educação é tida como um processo dialéctico, também é necessário reconhecer que os educadores comprometidos politicamente posicionam-se dialecticamente "a favor e contra" a educação. Talvez este seja particularmente e cada vez mais o caso das universidades na atualidade. Uma das consequências das tendências de desenvolvimento que temos vindo a descrever é de que não ocorrem debates intelectuais e políticos suficientes na academia – pelo menos debates que possam fazer a diferença na vida das pessoas. Uma tarefa urgente e distintiva dos educadores populares na academia é o desenvolvimento de novos argumentos e o reavivar de outros mais velhos – por exemplo, argumentos sobre temas fora de moda como igualdade e justiça. Ao permitir o encontro de indivíduos relativamente isolados *dentro* da academia, a REP proporciona um conjunto de argumentos *contra* o discurso dominante da academia.

Uma posição contraditória de docentes e investigadores universitários pode condicionar a política de educação popular, através de diversos tipos de

envolvimento social e político. Académicos politicamente comprometidos podem mostrar como diferentes ações podem ter diversos efeitos e consequências, esclarecendo sobre as bases de realização de escolhas estratégicas. Talvez uma das mais importantes contribuições da academia seja o desenvolvimento de análises teoricamente sustentadas que permitam clarificar, informar e sintetizar a ação popular – ao mesmo tempo que visibilizam alguns dos mais significativos conflitos de interesse e contradições que estão na essência do trabalho académico. Sobre este assunto, a história e a consciencialização histórica são importantes. A educação popular é fortalecida pela investigação que procura desocultar histórias de radicalismo silenciadas, reprimidas ou não tidas em consideração, e visa rearticular essas histórias com as lutas de hoje. Este aspecto também chama a atenção para certos tipos de educação e aprendizagem de adultos que sempre foram uma parte integrante dos movimentos sociais progressistas. Neste sentido, a REP é uma chamada de atenção para que os académicos politicamente comprometidos olhem para o seu trabalho no âmbito da história – e para que se vejam como agentes no quadro de processos históricos.

Na educação popular, o que conta como conhecimento e compreensão é ativamente construído no encontro criativo entre a especialidade do professor e a experiência do educando, conferindo a cada papel um tipo distintivo de autoridade. Isto é certamente o que Marx quis dizer quando afirmou que “O educador deve ele próprio ser educado”. A pedagogia é um assunto de princípio e de intenção, e não só uma mera técnica. Os métodos de ensino e de aprendizagem devem por tal ser desenvolvidos e implementados de forma a que permitam ao professor aprender e ao educando ensinar. A ideia de uma pedagogia geradora de tal conhecimento dialógico é libertadora em dois sentidos: primeiro, porque defende que o conhecimento pode promover a emancipação e o que conta como conhecimento pode ser contestado; segundo, porque sugere que modos alternativos e, por vezes, subversivos de conhecer e de agir podem ser libertadores através do ensino e de outros tipos de trabalho educativo.

Neste quadro, uma das questões cruciais é a distinção e a relação epistemológica entre o conhecimento formalizado e codificado, característico da academia e outras formas de conhecimento e de produção do mesmo – por exemplo, o conhecimento incorporado em linguagens e tradições indígenas, o conhecimento que deriva da experiência de vida e o “conhecimento vindo de baixo” de povos explorados, oprimidos e marginalizados. Alguns argumentam que um processo genuinamente democrático e deliberativo deve basear-se num diálogo entre estes saberes – algo

que é profundamente subversivo na tradicional assunção da academia sobre a sua própria legitimidade na definição do que conta como conhecimento válido.

A educação popular, como aqui se propõe, é melhor entendida como um tipo distintivo de compromisso político e como uma atitude que acompanha esse compromisso. Consequentemente, não está limitada a locais educativos específicos. Uma vez que o papel do Estado muda, novos espaços para a educação popular se revelam na relação reconfigurada entre o Estado, o mercado e a sociedade civil. Esta situação representa uma oportunidade para ocupar espaços criados pelas contradições e pelos resultados indesejados das políticas. Frequentemente, a educação popular intervém nestes hiatos criados entre as intenções e os resultados da política. Regista-se nestes casos a necessidade e o potencial de criação de oportunidades e espaços para a educação popular em todas as dimensões do trabalho académico: ensino, investigação, formação e consultadoria. Uma das formas que a REP encontrou para quebrar o isolamento dos académicos e atingir as finalidades que a Rede estabeleceu tem passado pela organização de congressos internacionais, que permitem garantir que a realidade virtual dos contactos através do correio electrónico se transforma na realidade concreta do encontro frente-a-frente e da discussão presencial. É na criação destes espaços que as coisas acontecem, quando pessoas que pensam da mesma forma se reúnem; neste sentido, a REP tem servido de nicho diferenciado no apoio à educação popular dentro e fora da academia.

A Rede de Educação Popular em ação

Uma característica que distingue os congressos realizados pela REP é o facto de serem eventos pouco onerosos [1](mesmo que se atribuam apoios a estudantes), que simplesmente visam cobrir as despesas, mas não gerar lucros. Uma das formas através das quais isto tem sido conseguido tem envolvido prescindir da parafernália que acompanha os congressos, que inclui pastas, canetas, livros e CD, de modo a que os custos do evento unicamente incluam as despesas inerentes à reunião e à alimentação por essa ocasião. Os organizadores locais também têm dado o seu melhor para conseguir apoio institucional. Esta prática de optar por congressos com uma pequena taxa de inscrição tornou-se em si numa atividade subversiva num contexto em que, cada vez mais, se espera que esses sejam eventos de uma larga escala e lucrativos, devido aos objectivos financeiros claros estabelecidos. Um facto relevante é a circunstância de a REP nunca ter tido um orçamento nos 15 anos de existência.

Um outro aspecto distintivo destes congressos é o facto de não existirem atas e de as comunicações académicas não serem exigidas. Enquanto esta possibilidade ajuda a manter os custos baixos, também tem uma função pedagógica, dado que permite criar um espaço mais flexível e dialógico; os congressistas são convidados a abrir a discussão, apresentar desenvolvimentos de pesquisas e práticas, refletir sobre a sua experiência ou sobre um tema específico e trabalhar de acordo com este modo mais aberto, em vez de apresentar e defender um argumento académico num texto. Esta apresentação mais académica não está impedida, mas não é habitual – de facto, alguns académicos devem apresentar comunicações para legitimar a sua participação junto das suas instituições. Adicionalmente, encoraja-se os participantes a reunirem-se socialmente; comer e beber juntos ajuda a quebrar barreiras e a facilitar discussões de qualidade e desafiadoras. O tempo não programado de um congresso é tão importante para aqueles que participam como os tempos contemplados no programa. Em termos conceptuais, pode ser apropriado pensar na organização de um congresso como uma possibilidade de "estruturar um sentimento", nas palavras de Raymond Williams (1977). Esta cultura dos congressos também foi promovida pela natureza partilhada do comprometimento com a educação popular. Os participantes ficam a conhecer a história da Rede e a definição de educação popular aceite, que, de resto, não se pretende que seja o único entendimento possível para esta prática educativa e política. Mas esta definição ajuda a enquadrar a intenção dos congressos e, de um ponto de vista genérico, estas reuniões e as discussões que aí acontecem permitem juntar participantes simpatizantes de uma ideologia aproximada mesmo que, por vezes, os sujeitos não concordem totalmente com a definição de educação popular proposta pela Rede. O objectivo da adopção desta definição também procura evitar o costume académico de "olharmos para os nossos umbigos". Assim, em vez de gastarmos tempo a discutir o que entendemos por educação popular, mais energia pode ser despendida na discussão acerca do que se faz em seu nome.

O trabalho de manutenção da Rede e da organização dos congressos é conseguido por entre os espaços que se criam entre outros compromissos académicos. É verdade que, para algumas pessoas, os objectivos da Rede e os propósitos que ela pode servir podem diferir. Apresentar uma comunicação num congresso internacional pode, apesar de tudo, ser positivo para o *Curriculum Vitae* e a participação nestes encontros pode exigir pouco comprometimento das pessoas quando elas voltam para as suas instituições. Todavia, a Rede representa uma oportunidade de perseguir uma interpretação explicitamente politizada e internacionalizada da educação para a cidadania. Juntar pessoas e grupos isolados

que estão *dentro* da academia aumenta as possibilidades de ocorrerem iniciativas que estão cada vez mais *contra* o discurso dominante da academia.

Uma breve referência aos congressos levados a cabo até ao momento acrescenta detalhes à natureza distintiva destes eventos.

Congresso 1: Edimburgo – Comprometendo a academia

O primeiro congresso da Rede aconteceu em Edimburgo, em Junho de 2000, e contou com a participação de quarenta e seis pessoas de doze países. O congresso baseou-se explicitamente no entendimento político original de educação popular, identificado em Barcelona no ano anterior (de acordo com a declaração de intenções referida anteriormente).

O congresso incluiu as boas-vindas pelo grupo organizador, uma conferência sobre "investigar a aprendizagem em movimentos sociais", *workshops* nos quais se debateram quatro temas (conceptualizar e teorizar a educação popular; a educação popular; perspectivas históricas e contextuais; educação popular e experiência pessoal/biográfica; educação popular: desenvolvendo práticas educativas; o *ceilidh*(uma música e dança em grupo [2], popular e vigorosa); e, no final, *workshops* e uma sessão plenária sobre como manter a atividade da Rede.

Nos *workshops* foi possível debater perspectivas radicais muito diversas, desde os movimentos feminino e dos indivíduos com deficiência, as contribuições da educação popular no Brasil e na África do Sul, bem como em muitos outros locais da Europa, e discutir temas-chave, da cidadania à educação sindical, da "sistematização" à *praxis*. Nos debates, muitas vezes animados, ficou claro que, apesar da intenção social e política explícita identificada para o congresso, não havia um consenso generalizado entre os participantes, nem uma partilha alargada de agendas. Como duas participantes da África do Sul notaram,

"Nós estávamos perturbadas devido ao leque alargado de conceptualizações de educação popular que emergiram… Havia considerações sobre a "educação para a cidadania" que pareciam tratar o potencial do trabalho de incorporação de "grupos marginalizados" de acordo com a perspectiva hegemónica do capitalismo como se isso não fosse problemático, o que, de alguma forma, neutralizava o potencial que esse trabalho de oposição ao *status quo* possui. E depois havia aqueles participantes que interpretavam o seu compromisso com a educação popular como

o envolvimento em projetos de investigação – sem considerar qualquer componente social trabalho que realizavam”

(Von Kotze & Cooper, 2001, p. 22).

Um aspecto essencial neste congresso (uma tradição da REP) remeteu para o envolvimento dos congressistas com educadores de adultos locais comprometidos com o Forum de Educação Popular da Escócia [3]que organizou um *ceilidh*, um evento social agradável (e de partilha), “no qual todos nós aprendemos a dançar ao mesmo ritmo!” (Ibid., 2001, p. 23).

No final do congresso, ficou acordado que se procuraria levar a cabo uma permanente reivindicação dos princípios fundadores da Rede, mas com uma maior ligação à *praxis*, bem como se procuraria fomentar “a partilha de mais histórias, mais questões e mais tempo para trabalhar acerca de decisões morais e sobre como deveríamos agir em resposta ao desafio do que parece ser por vezes um controlo hegemónico esmagador” (Ibid., 2001, p. 23). Mais concretamente, houve um compromisso para que, em congressos posteriores, um envolvimento com pessoas que pensassem da mesma forma acontecesse e a redação de um livro baseado nos temas do congresso pudesse ser realizado (consultar Crowther et al., 2005).

Congresso 2 : Barcelona – Dentro e contra a academia

O segundo congresso da REP ocorreu em Barcelona, em Setembro de 2002, e nele participaram quarenta e nove pessoas de doze países. Mais uma vez o maior grupo de participantes era europeu, embora houvesse mais congressistas de países como o Canadá, os Estados Unidos da América, o México e a África do Sul. Este foi um congresso mais estruturado, o que provavelmente resultou de dois factores: houve uma série de reuniões preparatórias e de planeamento pelo grupo organizador e, nestes encontros, identificou-se a necessidade de se realizar um congresso mais formal (sobretudo para que os congressistas pudessem obter financiamento nas universidades nas quais trabalhavam). Por isso, os resumos das comunicações foram publicados com antecedência, as comunicações foram organizadas a partir das semelhanças que apresentavam, bem como no caso dos relatórios nacionais e regionais, mesas redondas e painéis foram agendados e providenciou-se tradução informal (de Inglês para Castelhano e de Castelhano para Inglês).

Os temas dos seminários eram muito diversos, incluindo: diferentes estudos de caso internacionais de trabalho com os movimentos sociais; linguagem, cultura e poesia na educação popular; uma variedade de perspectivas históricas e metodológicas na educação popular; o papel da investigação na educação popular; e a análise de atividades levadas a cabo por "universidades populares". As mesas redondas e os painéis cobriram uma diversidade significativa de assuntos, desde ideologia, feminismo, investigação, globalização e migração. O congresso foi encerrado por diversos grupos de discussão que se auto-organizaram, nos quais um tema recorrente foi o dilema de trabalhar no e contra o Estado (e a universidade) e as tensões entre investigar estudos de caso específicos e pesquisar temas (macro) de âmbito mais alargado. De resto, talvez estes aspectos refletissem os problemas existenciais dos educadores que trabalhavam nas universidades, nas margens das suas instituições. Como parte desta abordagem mais sistematizada, o grupo organizador do congresso, que se encontrou no final do evento, chegou a algumas notas conclusivas. Estas incluíram a reivindicação dos valores estabelecidos para a REP a partir de um ponto de vista internacionalizado explícito; uma síntese sobre a relação entre a teoria e a prática e sobre formas de intervenção; e uma avaliação sobre como o congresso decorreu, sobretudo no que respeitou ao apelo para que houvesse mais tempo (não programado) dedicado à discussão e ao diálogo.

Na sua análise ao congresso, Jonathan Grossman, um sociólogo da Universidade da Cidade do Cabo, na África do Sul, refletiu sobre as constantes tensões entre os participantes do congresso:

"Um congresso como este parece… constituir-se num refúgio seguro para aqueles que querem correr poucos riscos. Pode facilmente tornar-se numa zona de conforto, na qual convergimos como refugiados de ambientes frequentemente hostis de universidades que **não** [4] são progressistas"

(Grossman, 2002, p. 1).

A posição de Grossman prendia-se com o facto de pensar que os educadores universitários não deverem jogar o jogo académico, mas sim um jogo mais radical. Como afirmou,

"É algo que deve ser decidido, de que lado estamos nós – uma vez que os princípios

da REP tornam claro de que lado estamos. O passo seguinte é traduzir esses princípios numa luta contra os que estão do outro lado”

(Ibid., 2002, p. 2).

Ele pretendia que nós académicos fossemos mais honestos quando refletimos sobre os nossos dilemas, ao chamar a atenção para o facto de integrarmos

“(…) instituições que **são** [5] parte do problema… O desafio é voltar ao fundamental das nossas rotinas e das nossas zonas de conforto, nas quais a integridade está a ser desafiada e, por tal, comprometida, para que as rupturas aconteçam”

(Ibid., 2002, p. 3).

Congresso 3: Braga – Desenvolvendo a *praxis*

O terceiro congresso decorreu em Braga, em Portugal, em Dezembro de 2004. Contou com a participação de trinta e duas pessoas de oito países, que eram, mais uma vez, sobretudo da Europa, mas também da Austrália, do Canadá e da África do Sul. O programa não seguiu o formato académico preferido em Barcelona, mas apresentou uma abordagem mais informal, o que foi facilitado pelo menor número de congressistas e pela crescente familiaridade dos contextos de trabalho, das ideias e das experiências que os participantes, que já tinham participado noutros congressos, demonstravam.

O programa do congresso incluiu uma sessão de boas-vindas pelo grupo organizador; uma conferência sobre educação popular e cidadania; seminários temáticos sobre “universidades e educação popular” e “artes, cultura e educação popular”; um painel sobre “vozes globais e escolhas locais” que contou com a participação de colegas portugueses, da África do Sul, da Austrália e da Escócia; vários *workshops* sobre abordagens ideológicas, metodológicas, culturais e linguísticas à educação popular; e uma sessão plenária final na qual se refletiu sobre os debates tidos e se discutiram projetos.

Os temas e os problemas abordados neste congresso foram semelhantes a outros debatidos noutros – nas palavras de Jonathan Grossman, não houve “rupturas

epistemológicas" – e curiosamente, o tema de "dentro e fora do Estado" foi retomado em resultado da visita a duas "associações populares" portuguesas e as análises de muitos participantes ao trabalho (muito apoiado pelo Estado e pela União Europeia) levado a cabo por estas entidades. Mas, globalmente, o debate foi amigável (talvez "mais confortável" nas palavras de Grossman). Isto pode ter sido devido a duas ordens de razão: primeira, porque os participantes se sentiam cercados – a eleição do Presidente Bush nos Estados Unidos da América tinha ocorrido recentemente e a solidariedade parecia estar no topo da lista das prioridades. Mas, tão importante quanto esta reeleição foi o esforço no sentido de permitir um diálogo e uma interação relativamente pouco estruturados, de alguma forma devido à avaliação de Barcelona, bem como à hospitalidade dos portugueses e à dimensão limitada do congresso. Temas e problemas centrais foram debatidos intensamente em pequenos grupos, nos *workshops* e nas sessões plenárias, enquanto um maior número de participantes do Norte aprendeu a descobrir os prazeres das refeições demoradas, uma resposta política ao capitalismo global!

Com este ambiente, não foi redigido qualquer relatório sobre o congresso. Ao invés, houve uma sessão plenária final, na qual quase todos os participantes falaram. Os temas recorrentes foram a educação popular sitiada e a necessidade de recarregar as baterias, a importância de situar o nosso trabalho numa análise histórica da educação radical e da mudança social, a necessidade de manter a solidariedade conseguida no congresso, a expansão da rede, o estabelecimento de alianças internacionais baseadas em intenções comuns e a ligação com os movimentos populares que se desenvolvem fora das universidades.

Congresso 4: Maynooth – Reafirmar o local no global

O quarto congresso ocorreu na Irlanda, no Campus de Maynooth da Universidade Nacional da Irlanda, em Abril de 2007, e foi organizado pelo Departamento de Educação de Adultos e de Educação Comunitária dessa instituição de ensino superior. Estiveram presentes quarenta e oito pessoas da Irlanda, do Reino Unido, do Canadá, de Portugal, de Espanha, da África do Sul e da Suécia.

O programa do congresso incluiu uma variedade de interações e conversas, seminários plenários, discussões em painéis, *workshops*, debates de experiências e histórias, bem como momentos de convívio. Enquanto os temas discutidos revelaram um âmbito alargado, foi inevitável que alguns assuntos dominassem os debates em alguns momentos e em diferentes contextos. O contexto irlandês (naquele momento) traduzia uma forte expansão económica, enquanto crescia a

desigualdade e era mais óbvio o silenciamento das vozes das comunidades que defendiam a mudança, no quadro de projetos e iniciativas governamentais. Reafirmar o local no âmbito de processos globalizados foi, nestas circunstâncias, uma tarefa educativa importante, sobretudo se pensarmos na crescente diversidade étnica e na necessidade de desenvolver solidariedade ao nível local e através de campanhas globais. Nestes contextos, a linguagem das preocupações locais abre-se à manipulação e à despolitização, no quadro de projetos apoiados pelo Estado, tendo os educadores populares a tarefa de deixar em aberto a possibilidade de mudança radical.

Peter Taylor, num comentário sobre o congresso, notou que

"(…) ocorreu um debate já recorrente, enquanto se avançou relativamente à necessidade de desenvolver um optimismo saudável sobre o futuro, mas também de se manter o mais possível uma atitude provocatória – desafiar o desinteressado, o conformista e o manipulador. Em síntese, precisamos de mais dinâmica na educação popular"

(Taylor, 2008, p. 7).

Congresso 5: Sevilha – Crise e resistência

O quinto congresso da REP esteve previsto para Edimburgo, mas foi cancelado devido aos problemas nos transportes causados pela erupção do vulcão na Islândia. Por isso, foi transferido para Sevilha, tendo ocorrido em Setembro de 2011, com organização do Instituto Paulo Freire de Espanha e da Universidade de Sevilha. Participaram cinquenta e oito pessoas de Espanha, de Portugal, do Reino Unido, da Irlanda, do Canadá, da Austrália, da Bélgica, da África do Sul e dos Estados Unidos da América.

Os temas da crise e da resistência ao neoliberalismo que minavam o papel e as finalidades das universidades, a desvalorização das instituições públicas, a retração da provisão pública e a precarização da vida das pessoas nas comunidades foram centrais nas discussões do congresso. O programa incluiu um misto de sessões plenárias, *workshops*, estudos de caso, visionamento de filmes, reuniões informais, um sentimento forte de camaradagem cimentado pelas dificuldades partilhadas pelos participantes e agradáveis momentos de convívio. Houve debates nos

plenários que contaram com a intervenção de ativistas locais que faziam trabalho de terreno na Andaluzia, a partilha de experiências na academia por um leque variado de conferencistas, a análise do impacto profundo do neoliberalismo nas universidades, especificamente em Portugal e na Irlanda, a discussão da relação entre educação popular e escolarização, a análise da aprendizagem nos movimentos sociais, incluindo o trabalho nos grupos de apoio a pessoas infectadas com SIDA e HIV, e o debate sobre o impacto da internacionalização e da globalização no ensino superior, entre outros assuntos.

O misto de estruturação e de informalidade que envolveu o programa serviu para reforçar a cultura de abertura, experimentação e apoio, aspectos valorizados pelos participantes. Talvez alguns dos comentários de avaliação (não-solicitados) de alguns participantes permitam perceber melhor o valor intrínseco deste congresso. Indicam-se aqui alguns desses comentários que foram enviados posteriormente aos organizadores:

“… obrigada a todos os que permitiram esta experiência estimulante e fomentadora de prazer, de apoio e encorajadora, para não dizer inspiradora…”

“… foi um grande congresso que não vou esquecer…”

“Dois dias depois de voltar ao trabalho, sinto que este congresso aconteceu num outro mundo (o que de alguma forma foi verdade); mas eu vou reter as boas recordações de compromisso, as histórias inspiradoras de resistência, as discussões fantásticas…”

“Foi uma experiência boa e calorosa, especialmente para quem participou pela primeira vez num destes congressos da REP; foi estimulante e interessante.”

“Obrigada por manterem a tradição da REP de favorecer o reencontro de velhos amigos e de envolver novos colegas num espaço francamente positivo de resistência.”

“Foi um encontro memorável e inspirador! Senti-me privilegiado por poder participar e gostei muito da atmosfera genuína do congresso.”

“Voltei cansado (da viagem), mas com mais energia (em resultado das discussões que aconteceram no congresso); uma mistura fantástica.”

Conclusão

Os académicos, tal como outros educadores, devem reconhecer que a educação é uma condição necessária, mas não suficiente, para a mudança social, económica e política. Não obstante, a educação pode ter um papel essencial – não só em providenciar recursos teóricos e práticos para a mudança. É neste sentido que um comprometimento com a *praxis* deve manter-se como um aspecto central da relação entre a educação popular e a academia. Comprometer a academia com a educação popular será sempre uma luta que deve fazer parte de muitas outras tarefas que se espera que os académicos realizem. Explorar a autonomia académica é uma forma intencional e essencial de favorecer uma relação dialéctica entre as oportunidades e os constrangimentos que existem na academia. Há sempre novos espaços que se podem abrir e novas relações que se podem estabelecer. Este processo é mais criativo e produtivo na companhia de outros, uma das razões da existência da Rede de Educação Popular.

Referências

Crowther, J., Galloway, V. & Martin, I. (2005). *Popular Education. Engaging the Academy*. Leicester: NIACE.

Grossman, J. (2002). PEN Conference 2002: com fort for refugees, or a collective opportunity to renew some self-directed challenges? A personal review. *Concept*, 12(2), 1-3.

Martin, I., Crowther, J., Galloway, V., Johnston, R. & Merrill, B. (1999). A meeting of minds. *Adults Learning*, Maio 1999, 9-12.

Taylor, P. (2008). Different paths to home: a review of the 4th International Popular Education Conference. *Concept*, 11(2), 22-23.

Von Kotze & Cooper, L. (2001). Popular Education Network Conference: engaging the academy. *Concept*, 11(1), 22-23.

Williams, R. (1977). *Marxism and Literature*. Oxford: Oxford University Press.

Notas

[1] No original, eventos *low cost*(Nota da tradutora).

[2] Música e dança escocesa (N. T.).

[3] Em Inglês *Popular Education Forum for Scotland*(N. T.).

[4] Palavra em negrito no original (nota da tradutora).

[5] Palavra em negrito no original (nota da tradutora).

Using Popular Education in Development Work: Some Experiences from Aboriginal Australia

Deborah Durnan, Jack Beetson and Bob Boughton
(University of New England, Australia)

This paper discusses the use of popular education in development work with Aboriginal communities in Australia. The three authors have been developing a popular education approach since the 1990s, when we began working together in a national organization representing Aboriginal community-controlled adult colleges (FIAEP, 1997: Durnan & Boughton, 1999). The approach grows out of our experiences across a wide variety of education settings, formal and informal, accredited and non-accredited, for community controlled agencies and under contract to governments, and with Aboriginal communities in every state and territory in Australia. Recently, we extended our work to Timor-Leste, which deepened our understanding of the practice of popular education, especially its application in post-conflict societies (Boughton, 2010; Durnan & Beetson, 2011).

Deborah Durnan is a non-Aboriginal woman, a descendant of Irish and Scottish immigrants and refugees who settled in the lands of the Wiradjuri people in the Riverina region of the state of New South Wales, one of the eight states and territories established as British colonies in the eighteenth and nineteenth century, which federated to form the Commonwealth of Australia in 1901. Jack Beetson is a Ngemba man, whose traditional lands lie along the Barwon River, several hundred kilometres north west of Sydney, the NSW capital, in the remote western region. Bob Boughton's family also originated in England and Ireland, arriving in Sydney, in the late nineteenth century. All three of us have university qualifications in adult education, and are part of a network of popular education practitioners in Australia which has existed informally since the 1970s, and more formally since the first popular education conference held in Sydney in 1995. Jack and Deborah work currently as independent adult education and development consultants, while Bob teaches adult and popular education at a regional university.

Our team approach draws on our different experiences and skills. Jack provides the essential ingredient of Aboriginal leadership, based on his deep understanding of the history and culture of his people, and several decades working as an advocate for Indigenous peoples rights nationally and internationally (e.g. Beetson, 1997). Deborah is a feminist and long-time peace activist, whose primary commitment is to

developing transformative learning practices through which people can collectively learn their way out of intolerable circumstances. She has recently enhanced her approach to popular education by drawing on the literature of post-conflict peacebuilding (Lederach et al, 2007; Durnan, 2010). Bob is an academic, whose work focuses on the political economy of adult education and development and on the history and theory of popular education in the context of wider movements for social and political change (Boughton, 2005). We use an action-reflection model, with each other and with our students, to deepen our understanding of what we do and how and why it works, with a view always to becoming more effective as educators for social change. In terms of our different roles in the work described below, Jack leads the negotiations with community and government in setting up our program, and is the lead facilitator in the workshop setting. Deborah undertakes the detailed design and planning of a learning program, and co-facilitates with Jack in the delivery phase. Bob's primary role is to lead and document the critical reflection and systematization of the process.

The focus of this paper is on the pedagogy we use to assist communities which are in conflict, both internally and with non-Aboriginal authorities, to reach some basic agreements about how they will work together, and on what basis they are prepared to work with external authorities. Our aim is education for self-determination, a situation where people can freely choose their own development path, in accordance with their own aspirations and their own cultural values. This fundamental right of all peoples is enshrined in the United Nations Charter, and further elaborated in the United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples (United Nations, 2007). However, as adult educators have argued in international forums since Dar Es Salaam, a people's capacity to exercise their rights depends on critical literacy, which means an understanding of their own circumstances and how they can organize collectively in those circumstances to move beyond them (Nyere, 1976/2006). To the extent that opportunities to develop this critical literacy have been denied Aboriginal peoples in the past, there is a need for popular education. Popular education in this context means decolonizing education, since colonialism created the historical context, overriding peoples fundamental human rights, including their rights to live in peace, on their own lands, in accordance with their own cultures and traditions. Our basic assumption is that colonialism is the underlying or root cause of the experiences of disempowerment and internal divisiveness which must be overcome before people can fully exercise their rights.

This paper represents an attempt to systematize and theorise our practice, but, in order to make this concrete, we begin with two ‘case-studies’, generic examples based on experiences in several different communities. The first describes work which Deborah has done in very remote non-English speaking communities where people want to take greater control over their own local organizations. The second describes work the three of us have been doing recently with communities seeking to mitigate their internal differences and past conflicts, and adopt a more united approach to the non-Aboriginal agencies working in their community.

Case Study 1. Building peace through popular education for ‘good governance’

The context is a small isolated community, less than one thousand people, in the remote north west regions of the continent, founded one hundred years ago as a church mission and ration station for the nomadic desert people of the region (La Fontaine, 2006). The community includes several family groups from four different language groups, and is the focal point for government services including police, a health post and a centre to cater for the needs of a growing youth population who are mostly unskilled with little if any prospect for employment. Very few non-Aboriginal people live here, and almost all of them will move on within three years. Most adults are illiterate or semi-literate in English, which is their second, third or even fourth language. The community is racked by poverty and ill-health, and in crisis.

The program utilized the resources of the Commonwealth government to conduct two three-day workshops, attended by people from this community and others in the surrounding region. The aim was to deepen the understanding of the members of legally-incorporated Aboriginal organizations about democratic governance, so they could take greater control over their communities. There was a gap of several weeks between workshops, so participants could use what had been learned in the first workshop and reflect on that experience in the second. Between fifteen and twenty-five participants attended, young and old, mostly women. To deal with language issues, a local interpreter worked in the program, and governance terms were translated into the dominant local language prior to and/or during the workshop. The workshops were delivered in an agreed location in the community, one where the participants felt secure and could focus on the learning, away from the chaos of the daily rhythm of community life and from family obligations. The facilitators used a technique known as ‘Talking Paper’ (Wolfson, 2007), described

further below, to help participants build their critical ‘governance literacy’.

The first task was to initiate the process of building trust, solidarity and confidence, through sharing family histories, fears and aspirations. To begin this, we discussed how to ‘work well together’ during the workshop. The participants chose the phrase ‘to act with a kind heart’, which they said would ‘make their spirit strong.’ Then it was time to listen to the participants stories of their context: about their place, their cultural identities, their histories and conflicts, their communities’ strengths, and their different visions and solutions for the problems they face. A process known as ‘Conflict Analysis’ (Fisher et al, 2000) was used to draw attention to and clarify a series of connections revealed through these personal stories:

- connections between those in the room;
- connections between the past and the current circumstances;
- connections between the role of community organisations and building a better future;
- connections between traditional authority and ways of knowing and doing, and ways of understanding and reading their contemporary world.

As this process unfolded, it revealed the extent to which people are living in situations deeply affected by violence. People from one community, for example, recalled that in the 1960s, some of their family members had been rounded up by police, placed in chains, and dragged on foot to the goal in the nearest town, several hundred kilometres away. Recounting this experience surfaced strong feelings of fear and distrust in authorities, as well as a sense of humiliation and loss of dignity. Another story in living memory was of the non-Aboriginal pastoralist and the miners who, in times past, regularly entered the catholic mission dormitory looking for young women. At times, this storytelling became difficult and painful, as participants spoke softly of things which they said had “broken their spirit”. Sometimes there was anger, sometimes fatigue. But people also said that they felt stronger from the sharing and building of affinity, united over a common purpose of regaining some of what had been taken or lost, where perhaps before this had not felt possible.

By the end of this sharing of stories, an agreement had been reached that the priorities for action by their local organizations were to look after the communities’ young people and rid their communities of violence. The materials generated from mapping these stories then provided the data upon which to build the rest of the program. The training team drew on the expertise and experiences within the group

to learn and make meaning of new words, concepts and practices which are a necessary part of the business of governance in a community organization which is incorporated under Australian legislation, such as a community council, local health service or adult education centre. Over the six workshop days, fifty governance terms grouped into ten sets of related concepts were introduced, including such initially-alien concepts as ‘sustainability’, ‘transparency’, ‘conflict of interest’, ‘risk management’, and ‘accountability’. Together, participants and facilitators work to deconstruct these words, by relating them to their own context, gradually demystifying what Aboriginal people call ‘secret’ English, the English which officials and advisers use as part of the ‘secret business’ of non-Aboriginal government regulation and funding practices. Gradually meaning is made through a discussion of associated traditional practices and current challenges to clarify these alien governance terms. The dialogue around each set of words is followed by a more in depth activity to apply them in practice through role play, art, small group discussion and story telling.

For example, one set of words consisted of “conflict, consensus, negotiation, mediation, dispute resolution”. Following dialogue about their meaning and use, the participants situated their community, Australia as a whole, and war-torn countries such as Afghanistan on a *continuum of conflict*. Then they described in words or pictures what peace would look like in their own community. This basic exercise focused participants on the relationships between peace and conflict. In the process, the participants decided that changing the conditions in communities meant creating a more safe and secure environment. They described a culture of law and order, in which residents could fall asleep at night without the worry of abuse, leave their kids without fear of harm, or make decisions as Board members of their organizations without the risk of violent retribution. We explored their emotional responses and associated behaviours when faced with conflict and violence. Then we identified as a group some of the tools and resources, including local “peacemakers”, and choices that could be made to prevent or manage conflict in an Aboriginal organisation. They drew on their own indigenous decision-making processes to think about ways that would work best in each specific community. We took the time to practice applying these processes to real life problems, followed by critical reflection about what we learned.

Our objective was to demonstrate that the business of governance includes, as a fundamental, the responsibility of the Boards of local community-controlled organizations to use those organization ’s institutional power to lead the community

from a place of violence to a place of peace. Internally, violent conflict can arise, for example, between families and language groups or tribes; between strong men or bosses; grog and drug runners and abusers; and between men and women. Almost always, these internal conflicts have long histories, going back to the earlier periods of colonization e.g. when people were forced onto each other's lands, and when traditional authority and means of dispute resolution were undermined or directly repressed. External conflicts arise constantly in current times over non-Aboriginal access to community lands and resources, and over Aboriginal peoples' access to important resources in mainstream society, such as education and health services. Aboriginal community organisations are required to respond to a myriad of government and non-government development agencies on a weekly basis as well as other interested parties such as store-keepers, academics, tourist operators, art dealers, religious groups and mineral exploration companies, all of whom are pursuing their own interests inside their own ideologies. Almost invariably, these external actors exploit and exacerbate the internal divisions. Without strong local Aboriginal governance and authority, these internally- and externally-generated divisions cannot be resolved, and the conflict and violence spirals out of control.

Case Study 2. Devising Principles & Protocols of Engagement

Our second case study draws on work in rural and remote communities in eastern Australia, which have a longer history of colonization than the ones described above, and are located in regions where there has been much closer 'settlement' by non-Aboriginal people. In most of these places, Aboriginal people live as a minority in their own country, and many are not on their own 'original' country, having been subject over many generations to forced re-settlement policies. In these more 'settled' areas, there has also been a much more intensive attempt at cultural assimilation by colonial education authorities, including the deliberate suppression of local languages and customs (Fletcher, 1989). The language of communication which people use in daily life is 'Aboriginal English', a dialect of Standard Australian English (Eades, 1994).

The last two decades have seen an exponential growth in the number of government departments and programs seeking to engage with these communities, in pursuit of national policy objectives designed to 'Close the Gap' between Aboriginal and non-Aboriginal people on a range of social indicators, including health, housing and education. These policies are a response to the work of the Aboriginal rights movement, which has been demanding urgent action on these

fronts since the 1930s at least, and won significant reforms from the 1960s onwards, one of which was that Aboriginal people needed to be involved in planning and delivery of services to their communities (Goodall, 1976). However, in the absence of a treaty or constitutional provision whereby local Aboriginal authority could be formally recognized as having equal status with institutions of the settler governments, the practice of 'consultation' as often as not has led to increased divisions within communities, as different government officials pick and choose between the leaders, families and organizations with which they will consult. The increased funding available for government services, especially as neo-liberal policy models call for 'contracting out' of these services, also multiplies the number of non-government actors including private businesses, church organizations and non-Aboriginal NGOs, all wanting to be involved. This is producing an increasingly complex reality of governance regulation and service provision, one with which the vast majority of Aboriginal adults are ill-equipped to deal, due largely to previous decades of educational neglect. Hence the need for a 'critical literacy' which can 'read' this new world in ways which show a path through the maze, toward improved community well-being and greater control and autonomy.

Our approach in these communities again utilises action reflection and conflict mapping in association with 'Talking Paper', to help people 'read' this world, and come to some agreement about how they can deal in a united way with the multitude of non-Aboriginal actors who are there, in theory, to assist their development. One useful tool has proved to be devising a set of Principles and Protocols of Engagement, to which agencies are asked to sign up, if they are to work with the community. It is not unusual to hear people say, when they see what they have collectively produced, that this is the first 'training' they have had in which they were actually listened to, and were not simply talked at. People also express pride in the fact that the words which are written down are 'their words', and in the fact that they have found ways to work together despite historic differences and conflicts in the community. In other words, people see that 'taking control' is a possibility, given the tools to do so: 'We've got rights, and this is a tool for taking control' was how one participant put it.

As facilitators, we are constantly struck by the way this process releases and reveals the range of talent that exists in a community, once people feel safe to bring their own experiences into the discussion. For example, someone who is illiterate will contribute with his or her traditional law and stories perspective; another will provide a strong and articulate focus on the need to protect women and

children; another will demonstrate acute perception of the way governments do business. Someone will turn out to be passionate about youth needs, another about improving relations with police and another about using media to get the message out. Moreover, although there are many conflicts in these communities, the process allows people to move through that conflict and not get caught in it, because there is no one organization being discussed, and this is a neutral space, away from the day-to-day business of managing and sharing resources. At times, when tensions rise, the group will work together to find a solution, by maintaining their focus on the purpose of the workshop, the shared outcome that would benefit all equally. This is often very difficult for people to do, involving what Jack calls ‘having the hard conversations’.

In the workshops where this technique has been used, participants said in the evaluation that the process had been a transformative experience. Prior to the workshop, they were individually angry and frustrated about what was happening. The situation was terrible, causing serious pain, and it had to stop. Through these workshops, people said they had learned that they were not on their own, that feelings they thought they were having alone were shared by others in the community. As a result they had produced something which gave them a great sense of achievement. The workshops generate a lot of enthusiasm and positive energy for taking the process forward, and confidence that they can regain some control over the development process. People re-discover that it is possible to unite despite their differences, and realize that they no longer have to carry the hurt and abuse they have been suffering as individuals, but can work together to pursue their aspirations.

At one level, this may seem a very basic kind of community development practice, which it is. At the same time, the fact remains that few Aboriginal communities in recent times have experienced even such a basic form of development support. On the contrary, in the last three decades, the majority of external interventions appear to be ones which have left communities feeling less empowered, and more divided. This is ironic, since, on external measures such as government policy settings and expenditure levels, it would appear that things have been improving. This suggests that government agencies, and most non-government agencies also, are still operating within a colonialist and welfarist paradigm, in which the communities are seen as disadvantaged people who are the ‘beneficiaries’ of the state’s benevolence, rather than as active agents in a process of decolonization which requires major changes to the state and society which created that

disadvantage in the first place. In the words of Paulo Freire :

These men (sic) …. are not marginal to the structure, but oppressed men within it. Alienated men, they cannot overcome their dependency by 'incorporation' into the very structure responsible for their dependency.

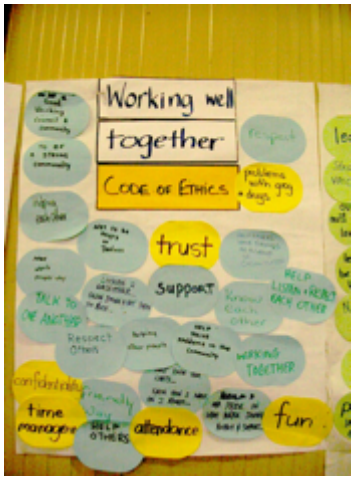
(Freire, 1972, p. 27-8).

Talking Paper

The techniques of facilitation which we use in this work do not differ greatly from methods described in any popular education handbook, e.g. *Training for Transformation*(Hope and Timmel, 1999). The conflict analysis tools we use have also been well described in other places (e.g. Lederach et al, 2007). In this paper, therefore, we focus our discussion of technique on 'Talking Paper', which has been popularized in Australia by Julia Wolfson who learned it in South Africa in the 1990s as a method for working with groups in conflict (Wolfson and Fowles, 2008). 'Talking Paper' involves workshop participants recording their words, feelings and ideas on relatively small sheets of different coloured and shaped paper, which are then displayed by being stuck on larger flip chart sheets with 're- stickable ' glue. Participants and facilitators can then move the individual words and phrases around, and group them in different ways, to build more complex concepts. As discussed further below, this is akin to Freire's generative words in his literacy classes, which could be broken down into syllables to form different words (Schugurensky, 2011, pp. 59-65). 'Talking Paper', however, works not with syllables, but with simple words and phrases, which can be 'constructed and 'reconstructed' to produce new concepts and understandings.

The great strength of this technique is that it places the words of the participants at the centre of the learning process from the start. For example, as described in the first case study, our workshops begin with an activity called Working Well Together, designed to establish workshop protocols. The lead facilitator asks the participants to write down on their small pieces of coloured paper their ideas for rules for workshop conduct. People invariably write words like RESPECT, LISTEN, COME ON TIME, etc. For participants and groups where literacy is very low, the facilitator or another participant can sit with and write for them. But the essential thing is to use peoples own words. At the end of this process, the different suggestions are

collected and displayed, then reviewed for consensus with the group as a whole. Once agreement is reached, this becomes the guide for conduct in the workshop. Immediately, people have experienced collective rule-making, taking agency and being in control. To use a Freirian phrase, this is education as the practice of freedom; utilizing an education space in which to practice the exercise of the right of self-management. Note that practice has a ‘double-meaning’ here. It is practice, in the sense that it is preparation for doing it elsewhere; but it is also practice, as action. Moreover, it is a practice on which reflection can occur, demonstrating the dialectical unity of theory and practice. Almost always, when people move away from the protocols e.g. by becoming too dominating, or by not listening carefully to another contribution, participants themselves remind people by referring to the protocols they have collectively established. However, the process also establishes clearly that it is the participants own words – and, more importantly, their feelings – which are the subject of the workshop, the material which we will be discussing and analysing. The simple task of this first activity can then lead into more complex tasks, dealt with in a similar way e.g. listing the key issues or causes of conflict in a community.



Talking paper display of Working Well Together activity

Using ‘Talking Paper’ is not unlike the research phase of a Freirian project, where the research team spend time in a community listening and writing down the words of the people, to be used later to identify generative themes and words. The difference is that the peoples’ words are produced/generated in the workshop itself, and the work of refining them, and choosing which are the most important, is done

in a more participatory way. However, a similar dynamic is at work, because the educators are discovering what words the people use themselves to speak about their reality, and then using these words as building blocks with which to build a more critical, coherent and collective account of that reality.

Action-Reflection

The overarching learning paradigm of our process is the concept/practice of action-reflection. Every activity undertaken in our workshops can be utilised as an opportunity for reflection; and every reflection can be utilised as an opportunity to suggest further action. When we reflect, we ask people to focus primarily, not on what they have done, but on what they have felt as they did it. This is because words have an emotional charge to them, and what people want and do not want, what they value and do not value, can only be discovered by opening up the 'feeling channel.' We think this is especially important in the settings in which we work, because the feelings associated with a history of colonization and dispossession are constantly denied and ignored by the beneficiaries of those processes. People regularly tell us that we have listened to their pain, and that is certainly what it feels like when we hear the stories that people have to tell. Equally important, however, is that they have also listened to each other.

In the stories that are told of the struggles of people against colonialism, there are two contradictory tendencies. One is to emphasise the victimhood, the suffering, the disadvantage; and the other is to emphasise the heroism of resistance. Both are true, and both must be acknowledged. However, what is less often recognized is that victimhood, and also sometime struggle (especially in conditions of severe repression) is known and experienced individually and within families or small groups; and so each individual or family's experience may only be known to a few. This is the lived experience of the colonial strategy of divide and rule; people do not necessarily know and experience the extent to which their suffering and their struggles are shared with others. It is extremely common in the workshops we conduct for people to say that they have only now discovered how much they have in common with people who may be living quite close to them, especially in terms of the way they feel about what has happened to them. This is also due to the so-called shame factor, that it is very hard for people to speak about things that have damaged them, and what they have lost, because they have taken upon themselves the responsibility and guilt for what has happened. It is also the case that parents and older members of communities sometimes choose not to talk

about the earlier phases of colonisation, which were extremely violent, out of a desire to shelter the next generation from the pain that knowing and experiencing these things can bring. The ‘Talking Paper’ technique assists people to see the commonalities in their experience and aspirations concretely, because as the words go up on the paper around the room, it becomes easier to see that commonality. More importantly, perhaps, the participants own writing reveals that commonality, demonstrating in practice the unity of reading/writing the world and the word, i.e. that the act of writing/reading collectively produces a clearer view of the world. Reading and writing is revealed as an act of discovery, of uncovering a reality that was previously known only partially.

The pedagogy of Aboriginal governance

Historically, the state, including its education systems, have been active agents in the colonization process, in ways too numerous to mention, but including devaluing Aboriginal languages, knowledges and cultural practices; attempting to ‘fit’ people into lower end menial roles in settler economy; teaching versions of history which denied or ignored the reality of prior Aboriginal occupation, including a functioning sustainable and peaceful polity and economy; and belittling Aboriginal religion and moral philosophy. The most basic law of the Commonwealth, the Constitution, did not even require Aboriginal people to be counted as citizens, until 1967. Public schools excluded Aboriginal children and young people, forcing them to attend mission schools staffed by unqualified teachers. The police and justice system constantly criminalized Aboriginal people, especially young people, and rates of imprisonment in gaols and juvenile correction facilities have always been very high, as they still are.

In this context, it makes little sense to speak of a functioning democracy, or a rule of law which guarantee life, peace and liberty. The reality of many if not most Aboriginal communities in Australia is that people in them enjoy very little peace and security, which is the most fundamental requirement for a functioning democracy. As individuals, people are regularly subjected both to interpersonal violence and abuse, and to the structural violence of poverty, neglect and disrespect of their basic values and traditions. Sometimes this violence is internal, as in the high rates of physical attack, domestic violence and child abuse. Less acknowledged is the structural violence, expressed in high rates of unemployment, high rates of arrest and incarceration, inadequate housing facilities, high rates of educational failure in schools, school expulsions for behavioural problems, and high

rates of preventable disease. Even less acknowledged is the fundamental violence of land theft, the fact that the vast majority of peoples' ancestral lands have been forcibly taken from them, and are currently being exploited in ways which despoil them and rupture peoples' capacity to relate to them in accordance with their own spiritual beliefs.

The institutions of the state and of civil society are therefore quite rightly perceived, especially by the most marginalized, as a hostile force, perpetuating and reinforcing historical injustices. At the same time, these institutions are all-pervasive, and there is no utopian experimental space to which Aboriginal people can retreat to build an alternative system, even in the most remote reaches of the continent as described in the first case study. The challenge, therefore is to decolonise the institutions themselves, including the education institutions; to dismantle and reconstruct 'the master's house' with 'the master's tools'. This struggle has been going on since Aboriginal people first found themselves being treated as British subjects, i.e. subject to and governed by the laws of another people, the occupying power. While sometimes resistance took the form of violent struggle and refusal to comply, more often than not it was more strategic, and involved some cooperation and accommodation with settler authority. In each location, as the colonial authority extended its rule and began to build the institutions which secured its power and control over the Indigenous people and their lands, those same people found ways to resist and to advocate for their own interests. This produces what has been called a local governance history (Hunt et al 2008), a history of contest over how power will be executed. Our approach focuses on the educative nature of this history, to uncover what can be learned from it about how power and control is exercised. In other words, our focus is the 'pedagogy of governance', as it is experienced at the local community level.

There is a national narrative, and some key events in that, such as the armed guerrilla resistance of the nineteenth and early twentieth century, the struggles to overturn the slave labour regimes in the mid twentieth century, the Constitutional reform movement of the 1950s and 1960s, and the campaigns since the 1970s for education rights, for land rights and for recognition of native title, and for an apology to the 'Stolen Generations'. But each of these national stories is underpinned by local events that while moving along roughly the same trajectory, varied enormously in rhythm and detail. In the fifty five years since the Commonwealth itself became more directly involved, this local diversity has in some ways been further reinforced, because with constitutional recognition as

citizens came the right to form local associations and to seek funds for local development projects. At the same time, as the complete suppression of Aboriginal identity – the so-called policy of assimilation receded – it became possible again for the different peoples of the continent to re-assert their own locally-based identity, languages and cultures. The aspiration to recover, reconstruct and re-assert local identity is therefore a major theme which emerges in many of our workshops. This creates a complex challenge for colonial authorities which prefer to see all their citizens as one, or, failing that, to group so-called disadvantaged people into a small number of manageable categories, of which 'Aborigines' is one. Few government agencies have yet grasped that they are dealing with hundreds of different, distinct 'peoples', and that one size does definitely not fit all.

Literacy, violence and conflict transformation

In both our examples from practice, physical and structural violence, especially but not only against women and children, is an integral part of past but also present experience. People are products of these violent circumstances, and to change them, new ways of doing things have to emerge. This requires a combination of critical reflection and external intervention. New ideas are needed and, to some extent, these have to come from outside. But these 'outside' ideas also need to be transformed, because they do not make sense, they do not become "really useful knowledge" (Thompson, 2000) until they have been analysed through the experience of the people 'inside'.

There is a difference between what we are describing, and the way Paulo Freire described his way of working. He worked with the words the people themselves used, and then he helped them analyse those words in a way which opened up for them a more complex view of reality than the one they began with, which he called 'naïve'. While we begin with the words and ideas that are in local circulation, our workshops introduce new and complex words and concepts, which derive from a way of organising society which in the past has not been part of peoples' experience. These words and concepts arise from the modern concepts of democracy and the rule of law. Even if these words and concepts were present in the history people have lived through, they did not mean anything, because they were denied the right to use them as tools of their own liberation. In both our examples, people are being asked to take hold of these ideas and make them work for them.

Clearly, part of what we have presented is about literacy, about how people learn to

read, speak and write words which give them power. Second, it is about conflict transformation, because we are suggesting that it is only when people can use words in these ways that they can turn back the tide of violence which has engulfed them now for centuries. We are not claiming that the structural and internal violence will stop, just because people have access to a new language. But the language of democracy and the democratic rule of law offer a pathway through the violence, a way over time to replace it with other forms of conflict management. Third, if popular education is to make the contribution it clearly can to peacebuilding, it also has to focus strongly on gender relations. The gendered nature of violence in post-conflict situations is indisputable. In Aboriginal Australia, as in all other colonised countries, the incidence of violence against women approaches epidemic proportions. Women are also, and perhaps because of this, at the forefront of efforts to end the violence, and restore some form of peace and security. This means that women need to be supported to take more leadership of the process of social transformation. Fourth, this is about self-determination and governance. Self-determination occurs when a people freely choose their social economic political and cultural future. In order to make such choices collectively, and implement the actions that those choices imply, people need institutions and practices of collective decision making, ones which work in the contemporary world. Such practices need to be learned, and the institutions which sustain the practices, like constitutions and community councils and parliaments, have to be constructed. Moreover, the institutions of governance and self-determination are not like a house that someone else can build for you, and you just move in. You have to build them yourself. As Horton and Freire said, we have to “make the road by walking.”

Conclusion

At this stage in the development of this practice, we offer the following systematisation (Torres, 1992), setting out five ways in which a popular education approach contributes to Aboriginal development.

First, and perhaps most importantly, our popular education approach encourages people to believe in the possibility of a less violent and more peaceful future, in which they will have greater control over their lives. At the same time, we do not pretend that this is a quick or easy process. We acknowledge that it is something that can only be achieved over a fairly long term. Second, the approach sets out very deliberately to create a safe and secure space for people who had been parties to conflict and are living inside a conflicted world, so they can share experiences

and engage in dialogue. Note that this requires the educators to bring some resources into the situation, sufficient to open up that space which would not otherwise be there. Third, the approach encourages people to connect their experiences to a wider social and political context and history. People who are inside a conflict or whose families and communities have lived through a conflict do not necessarily have more than a very partial knowledge of the conflicts history. They therefore need to see how their experience fits into a much bigger process, which is historical. Fourth, popular education calls for a dialogic approach, to generate the experience of working collectively to analyse situations and to devise strategies for collective action. This is above all a process of building and consolidating relationships of trust and solidarity. Fifth, the educators need to continue to support the people to take actions based on the decisions they have made, and then to reflect further on these actions, in a cycle of action-reflection designed to move people out of the conditions which generate the problems and issues they have identified. This action for change then forms the basis for further reflection.

The proviso is that, for every community, the experience of colonization has been different, and so each community has to deal with its own specific reality, based on that experience, that history. There is no template, no over-arching model, that can be applied, only ideas and concepts and activities which may help people find their own specific path. What we have discovered, however, is that collective agency can only be learned by doing, by working collectively to achieve a collective product, and in so doing, breaking out of the isolation and division, the fragmentation and fracturing that colonial history has imposed on Aboriginal peoples. As Freire taught, this is about becoming subjects, not objects; learning that it is possible to take agency, especially in relation to government, and agency which is not simply negation and opposition, but is using the ‘masters tools’. This process is a necessary part of reconstructing individual and collective identity, and, in the long run, perhaps, a new form of national unity, building over time, from the base, inter-connected structures of localized power and agency which are sufficiently robust to support a more radical and widespread movement for change.

References

Beetson, J. (1997). *Indigenous education. Address to UNESCO Confintea V*

Indigenous Education Panel, 15 July. Retrieved 3 November 2011.

Boughton, B. (2005). “The Workers’ University”: Australia’s Marx Schools & the International Communist Movement’s Contribution to Popular Education. In J. Crowther, V. Galloway & I. Martin (Eds.), *Popular Education: Engaging the Academy*(pp. 100-109). Leicester: NIACE.

Boughton, B. (2010). Back to the future? Timor-Leste, Cuba and the return of the mass literacy campaign. *Literacy and Numeracy Studies.* 18(2), 23-40.

Durnan, D. (2010). Popular Education & Peacebuilding in Timor-Leste: Theoretical Foundations. In M. Leach, N. C. Mendes, A. B. Da Silva, A. D. C. Ximenes & B. Boughton (Eds.), *Hatene kona ba / Compreender / Understanding/ Mengerti Timor-Leste. Proceedings of the Timor-Leste Studies Association Conference, Dili 2-3 July, 2009*(pp. 272-277). Hawthorn: Swinburne Press.

Durnan, D., & Boughton, B. (1999). *Succeeding Against the Odds. The outcomes obtained by Indigenous students in Aboriginal community-controlled colleges*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.

Durnan, D., & Beetson, J. (2011). *The pedagogy of solidarity: Timor-Leste and Aboriginal Australia*. Paper presented at the Timor-Leste Studies Association Conference, 30 June – 1 July, Dili, Timor-Leste.

Eades, D. (1994). Aboriginal English. In D. Horton (Ed.), *Encyclopaedia of Aboriginal Australia*(pp. 13-14). Canberra: Aboriginal Studies Press.

FIAEP (Federation of Independent Aboriginal Education Providers). (1997). *Best Practice and Benchmarking in Aboriginal Community-Controlled Adult Education*. Brisbane: Australian National Training Authority (ANTA). Available electronicall.

Fisher, S., et al. (2000). *Working with conflict: skills and strategies for action*. New York: Zed Books. Distributed in the USA exclusively by St. Martin’s Press.

Fletcher, J. J. (1989). *Clean, Clad and Courteous. A History of Aboriginal Education in New South Wales.* Marrickville : Southwood Press.

Freire, P. (1972). *Cultural action for freedom*. Harmondsworth : Penguin.

Goodall, H. (1996). *Invasion to embassy: land in Aboriginal politics in New South*

Wales, 1770-1972. St. Leonards, N.S.W.: Allen & Unwin in association with Black Books.

Hope, A., & Timmel, S. (1999). *Training for transformation: a handbook for community workers. Book 4.* London: ITDG Publishing.

Hunt, J., Smith, D., Garling, S., & Sanders, W. (Eds.) (2008). *Contested Governance: Culture, power and institutions in Indigenous Australia. Research Monograph 29.* Canberra: CAEPR.

La Fontaine, M. (Ed.) (2006). *New legend: a story of law and culture and the fight for self determination in the Kimberley.* Fitzroy Crossing, W.A.: Kimberley Aboriginal Law and Culture Centre.

Lederach, P., Neufeldt, R., & Culbertson, H. (2007). *Reflective Peacebuilding. A Planning, Monitoring and Learning Toolkit*. Retrieved November 2011, from http://kroc.nd.edu

Nyere, J. (1976/2006). Adult education and development (Reprint of Speech to First World Congress of the International Council of Adult Education Dar Es Salaam 1976). *Adult Education and Development, 67*, 77-88.

Schugurensky, D. (2011). *Paulo Freire*. London: Continuum.

Thompson, J. (2001). Emancipatory Learning [Electronic Version]. NIACE Briefing Sheet. Retrieved 4 November 2011.

Torres, C. A. (1992). Participatory action research and popular education in Latin America. *Qualitative Studies in Education. 5 (1), 51-62.*

United Nations. (2007). *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples.* Adopted by General Assembly Resolution 61/295 on 13 September 2007.

Wolfson, J. (2007). *Using Talking Paper: A resource for enhancing consensual dialogue and participative learning in groups.* Canberra: ORIC, Commonwealth of Australia.

Wolfson, J., & Fowkes, S. (2008). *Something other than talk: communication beyond words. Facilitating group discussion using Talking Paper: an overview.*[Electronic Version]. Retrieved 20 October 2011 from http://www.turningforward.org/

L'educació popular com a eina per al desenvolupament: recull d'experiències de l'Austràlia aborigen

Deborah Durnan, Jack Beetson i Bob Boughton
(University of New England, Australia)

Traducció: Universitat de Girona

Aquest document reflexiona sobre l'ús de l'educació popular en projectes de desenvolupament amb comunitats aborígens d'Austràlia. D'ençà dels anys noranta, quan vam començar a treballar plegats en una organització nacional que agrupava escoles d'adults gestionades per comunitats aborígens, els tres autors del document hem treballat en un enfocament basat en l'educació popular (FIAEP, 1997: Durnan i Boughton, 1999). El nostre enfocament neix de les experiències viscudes en diferents entorns educatius, reglats i no reglats, oficials i no oficials, per a organismes supervisats per comunitats o contractats per governs, i amb comunitats aborígens de tots els estats i territoris d'Austràlia. Darrerament, hem ampliat la nostra tasca a Timor Oriental, una experiència que ens ha ajudat a entendre millor l'aplicació pràctica de l'educació popular, especialment en societats que han viscut conflictes (Boughton, 2010; Durnan i Beetson, 2011).

Deborah Durnan és una australiana no aborigen, descendent d'immigrants i refugiats irlandesos i escocesos que es van instal·lar a les terres del poble wiradjuri, a la regió de Riverina de l'estat de Nova Gal·les del Sud, un dels vuit estats i territoris creats com a colònies britàniques als segles xviii i xix i federats en la Commonwealth d'Austràlia el 1901. Jack Beetson forma part del poble ngemba, tradicionalment establert a la riba del riu Barwon, uns quants kilòmetres al nord-oest de Sydney, concretament a la llunyana regió occidental. Pel que fa a Boughton, la seva família també és originària d'Anglaterra i Irlanda, i es va establir a Sydney a finals del segle xix. Tots tres som titulats universitaris en formació d'adults i som membres d'una xarxa d'educadors populars d'Austràlia, en marxa de manera informal des dels anys setanta i formalitzada arran de la primera conferència en educació popular, celebrada a Sydney l'any 1995. Beetson i Durnan treballen actualment com a consultors independents en formació d'adults i desenvolupament, mentre que Boughton imparteix classes d'educació popular i formació d'adults en una universitat regional.

El nostre plantejament com a equip es basa en les nostres diferents experiències i competències. Beetson hi aporta el component fonamental de coneixement aborigen, gràcies al seu contacte amb la història i la cultura del seu poble, i a dècades d'experiència com a defensor dels drets de pobles indígenes d'arreu del món (Beetson, 1997). Durnan és una veterana activista del feminisme i el pacifisme, compromesa amb la transformació de les pràctiques formatives per tal d'ajudar els col·lectius a sortir de situacions límit. Recentment, ha complementat la seva especialització en l'educació popular aprofundint en la bibliografia dels processos de pau després de conflictes (Lederach et al., 2007; Durnan, 2010). Boughton és un acadèmic especialitzat en l'economia política del desenvolupament i la formació d'adults i en la història i la teoria de l'educació popular en el context de grans moviments de canvi social i polític (Boughton, 2005). El nostre model es basa en l'acció-reflexió, tant entre nosaltres com amb els nostres estudiants, per aprofundir en els coneixements sobre el que fem i com i per què funciona, a fi i efecte de millorar constantment en la nostra missió d'educació per al canvi social. Pel que fa a les nostres funcions en el projecte que presentem tot seguit, Beetson és qui lidera les negociacions amb les comunitats i el govern per tal d'implantar el nostre programa i assumeix també el paper de dinamitzador en el context dels tallers. Durnan s'encarrega del disseny i la planificació d'un programa d'aprenentatge, i comparteix amb Beetson les funcions de dinamització a la fase d'aplicació. Pel que fa a Boughton, la seva principal missió és dirigir i documentar la reflexió crítica i la sistematització del procés.

El punt de mira d'aquest document és la pedagogia que emprem per ajudar les comunitats en situació de conflicte, tant internament com amb les autoritats no aborígens, a assolir acords bàsics sobre com poden treballar junts i en quina mesura estan preparades per treballar amb autoritats externes. El nostre objectiu és una educació per a l'autodeterminació, una situació que permeti a les persones escollir el seu propi camí de desenvolupament, d'acord amb les seves aspiracions i els seus valors culturals. Aquest dret fonamental de tots els pobles està recollit a la Carta de les Nacions Unides i desenvolupat a la Declaració de les Nacions Unides sobre els drets dels pobles indígenes (Nacions Unides, 2007). Tanmateix, tal com han mantingut molts formadors d'adults en fòrums internacionals des de Dar Es Salaam, la capacitat de les persones per exercir els seus drets exigeix una certa alfabetització crítica, que implica un coneixement de les seves pròpies circumstàncies i de com es poden organitzar col·lectivament per superar-les (Nyere, 1976/2006). En la mesura que els pobles aborígens han estat privats de la possibilitat de desenvolupar aquesta alfabetització crítica en el passat, l'educació

popular esdevé una autèntica necessitat. En aquest context, l'educació popular suposa la descolonització de l'educació, ja que el colonialisme va crear el context històric i va passar per sobre de drets humans fonamentals dels pobles, com ara els drets de viure en pau, als seus territoris i d'acord amb les seves cultures i tradicions. El nostre punt de partida bàsic és que el colonialisme és l'origen de les experiències de pèrdua de poder de decisió i divisió interna que cal superar per tal que les persones puguin exercir plenament els seus drets.

Aquest document constitueix un intent de sistematitzar i teoritzar la nostra pràctica, un intent que singularitzem a través de dos estudis de cas, és a dir, exemples genèrics basats en experiències en diferents comunitats. El primer descriu la feina duta a terme per Durnan en comunitats molt remotes de parla no anglesa en què els seus membres volen assumir un major control sobre les seves organitzacions locals. El segon fa referència a la feina que tots tres hem fet recentment amb comunitats amb l'objectiu de suavitzar les seves diferències internes i conflictes històrics i aconseguir que la seva visió dels organismes no aborígens que treballen a la seva comunitat sigui més positiva.

Estudi de cas 1. Aposta per la pau a través de l'educació popular per a una "bona governança"

El context del projecte és una petita comunitat aïllada, de menys de mil persones, situada a les remotes regions del nord-oest del continent, fundada fa un segle com a missió religiosa i punt d'avituallament dels pobles nòmades del desert (La Fontaine, 2006). La comunitat està formada per diversos grups familiars de quatre grups lingüístics diferents i acull serveis públics com la policia, un dispensari i un centre per cobrir les necessitats dels joves, una població en augment però poc preparada i amb escasses o nul·les perspectives de feina. Gairebé tots els integrants de la comunitat són aborígens i els pocs que no ho són acostumen a abandonar la comunitat en un màxim de tres anys. La major part dels adults són analfabets o semianalfabets en anglès, que moltes vegades és la seva segona, tercera o fins i tot quarta llengua. Es tracta d'una comunitat molt afectada per la pobresa i els problemes de salut i immersa en una profunda crisi.

El programa va fer servir els recursos del govern de la Commonwealth per organitzar dos tallers de tres dies, als quals van assistir persones d'aquesta comunitat i també de la regió veïna. L'objectiu era que els membres d'organitzacions aborígens legalment constituïdes reforcessin els seus

coneixements en matèria de governança democràtica, a fi i efecte de millorar el control de les seves comunitats. Entre un taller i l'altre van passar diverses setmanes, per tal que els participants poguessin aprofitar els aprenentatges del primer taller i reflexionar sobre els resultats al segon. El nombre de participants va ser d'entre 15 i 25, de totes les edats, i principalment dones. Per tal de superar les barreres lingüístiques, el programa va comptar amb un intèrpret local i la terminologia relacionada amb la governança es va traduir a la principal llengua local, abans o durant el taller. Els tallers es van desenvolupar en un espai consensuat de la comunitat, un espai que donés seguretat als participants i que els permetés centrar-se en l'aprenentatge, allunyats del caos del dia a dia de la vida de la comunitat i de les obligacions familiars. Els dinamitzadors van aplicar una tècnica coneguda com a *Talking Paper*, o "paper parlant" (Wolfson, 2007), que es descriu més endavant, per ajudar els participants a construir la seva pròpia "alfabetització en la governança".

El primer pas consistia a iniciar el procés de generació de confiança i solidaritat, compartint les històries familiars, les pors i les aspiracions. Per fer-ho, vam parlar de com "treballar bé plegats" durant el taller. Els participants van escollir la frase "actuar amb generositat", com a manera per "enfortir l'esperit". Tot seguit, va arribar l'hora d'escoltar les històries dels participants i els seus contextos: els seus llocs, les seves identitats culturals, històries i conflictes, les virtuts de les seves comunitats i les seves diferents visions i solucions dels problemes que han d'afrontar. Un procés conegut com a "anàlisi de conflictes" (Fisher et al., 2000) va permetre posar el focus sobre les diferents connexions que van posar de manifest aquestes històries personals:

- connexions entre els participants;
- connexions entre circumstàncies del passat i del present;
- connexions entre el paper de les organitzacions de la comunitat i la construcció d'un futur millor;
- connexions entre l'autoritat i les maneres de fer i conèixer tradicionals i les maneres d'entendre i interpretar el món contemporani.

A mesura que el procés anava avançant, va posar de manifest la realitat de les persones que viuen en situacions profundament marcades per la violència. En el cas d'una comunitat, per exemple, diversos dels seus membres van recordar com als anys seixanta alguns familiars seus havien estat encerclats per la policia, emmanillats i obligats a marxar a peu fins a la presó del poble més proper, a centenars de kilòmetres de distància. El record d'aquesta experiència va fer aflorar

la por i la gran desconfiança vers les autoritats, a més d'uns sentiments d'humiliació i pèrdua de dignitat. Un altre record punyent era el protagonitzat per un pastor i uns miners no aborígens que, temps enrere, entraven als dormitoris de la missió catòlica buscant-hi dones joves. En alguns moments, aquest esforç per desenterrar el passat prenia un to difícil i dolorós, ja que obligava els participants a parlar serenament de situacions que, segons deien, els havien "trencat l'esperit". En alguns casos hi havia ira, i en d'altres cansament, però molts també reconeixien que els feia sentir més forts el fet de compartir i crear afinitats, d'estar units al voltant d'un objectiu comú: recuperar part del que havien perdut o els havien arrabassat, una fita que potser abans els havia semblat impossible.

Al final d'aquesta posada en comú d'històries, es va consolidar la idea que, a l'hora de definir prioritats, les organitzacions locals havien de centrar-se a treballar amb els joves de les comunitats i aconseguir que les comunitats es desempalleguessin del llast de la violència. Els materials generats a partir de l'anàlisi d'aquestes històries van permetre obtenir les dades que faríem servir com a fonament per edificar la resta del programa. L'equip de formació va aprofitar els coneixements i les experiències amb el grup per interioritzar noves paraules, conceptes i pràctiques imprescindibles per a la governança en una organització comunitària nascuda de la legislació australiana, com ara el consell de la comunitat, el centre de salut local o el centre de formació d'adults. Durant els sis dies que va durar el taller, es van introduir cinquanta termes vinculats a la governança agrupats en deu conjunts de conceptes relacionats, alguns dels quals conceptes tan inicialment aliens com "sostenibilitat", "transparència", "conflicte d'interessos", "gestió de riscos" i "responsabilitat". Plegats, participants i dinamitzadors treballen per deconstruir aquestes paraules, per vincular-les al seu propi context i desmitificar a poc a poc l'anglès "secret", en paraules dels aborígens, és a dir, l'anglès que funcionaris i assessors empren en les "activitats secretes", les que tenen relació amb les lleis i les pràctiques de finançament no aborígens. Progressivament es va construint un significat, a través del debat al voltant de les pràctiques tradicionals relacionades amb aquesta matèria i de les dificultats per assimilar aquesta terminologia aliena vinculada a la governança. El diàleg al voltant de cada conjunt de paraules es completa amb una activitat més detallada per aplicar-les de manera pràctica a través de jocs de representació de papers, art, debats en petits grups i la narració d'històries.

Per exemple, un dels grups de paraules estava format pels mots "conflicte, consens, negociació, mediació, disputa i resolució". Després d'un diàleg sobre el

seu significat i els seus usos, els participants van delimitar la seva comunitat, el conjunt d'Austràlia i països maltractats per la guerra com ara l'Afganistan, en una mena de *continu de conflicte.* Tot seguit, van descriure amb paraules o imatges com hauria de ser la pau a la seva pròpia comunitat. Aquest exercici bàsic va ajudar els participants a centrar-se en les relacions entre pau i conflicte. Durant aquest procés, els participants van arribar a la conclusió que la transformació de les condicions de les comunitats es traduïa en un entorn més segur. Van parlar d'una cultura de llei i ordre, en què les persones poguessin anar-se'n a dormir sense por d'abusos, deixar els nens sols sense recança o prendre decisions en tant que membres dels consells de les seves organitzacions sense risc de represàlies violentes. Vam analitzar les seves respostes emocionals i els comportaments que se'n derivaven davant del conflicte i la violència i, més endavant, vam identificar en grup algunes de les eines i els recursos, com ara els "pacificadors" locals, i també les opcions possibles per evitar o gestionar els conflictes en una organització aborigen. Els grups van partir dels seus propis processos de presa de decisions per trobar solucions que poguessin funcionar en cada comunitat específica. Per part nostra, vam prendre'ns el temps necessari per experimentar amb l'aplicació pràctica d'aquests processos als problemes de la vida real i per emprendre una reflexió crítica de les conclusions obtingudes.

El nostre objectiu era demostrar que el funcionament de la governança depèn en gran mesura de la responsabilitat dels consells de les organitzacions controlades per les comunitats locals a l'hora de fer servir el poder institucional de l'organització per conduir la seva comunitat des de la violència fins a la pau. Internament, poden produir-se conflictes violents, per exemple, entre famílies i grups lingüístics o tribus, entre líders o caps, entre traficants i consumidors de drogues i alcohol, o entre homes i dones. Normalment, aquests conflictes interns s'arrosseguen de temps enrere, des dels primers períodes de la colonització, quan molta gent va ser obligada a ocupar les terres d'altres pobles i les formes tradicionals d'autoritat i resolució de conflictes es van menysprear o fins i tot reprimir. Actualment, hi ha conflictes externs de manera constant amb relació a l'accés dels no aborígens a terres i recursos de la comunitat i també a l'accés dels pobles aborígens a recursos importants de la societat dominant, com ara l'educació o els serveis sanitaris. Les organitzacions de les comunitats aborígens han de negociar cada setmana amb un bon grapat d'agències de desenvolupament públiques i privades i també amb altres actors importants, com ara botiguers, acadèmics, operadors turístics, marxants d'art, grups religiosos o empreses d'explotació minera, cadascun amb els seus propis interessos i les seves pròpies ideologies. I, gairebé sempre, aquests actors

externs aprofiten i accentuen les divisions internes. Sense una governança i una autoritat aborígens locals fortes, no és possible resoldre aquestes divisions d'origen intern i extern i els conflictes i la violència corren el risc de descontrolar-se.

Estudi de cas 2. Disseny de principis i protocols de relació

El nostre segon estudi de cas es basa en un projecte amb comunitats rurals i remotes de l'est d'Austràlia, amb una situació de colonització més antiga que les que hem presentat abans, i situades en regions amb una presència més visible de pobles no aborígens. En la major part d'aquests llocs, els pobles aborígens viuen com una minoria al seu propi territori i, de fet, molts ni tan sols es troben a les seves terres originals, ja que durant moltes generacions han estat víctimes de polítiques de reassentament forçat. En aquestes zones més poblades també s'hi han produït uns intents d'assimilació cultural més visibles per part de les autoritats educatives colonials, un procés fonamentat en part en l'eliminació deliberada de llengües i tradicions locals (Fletcher, 1989). La llengua emprada per a la comunicació diària en aquestes comunitats és l'anglès aborigen, un dialecte de l'anglès australià estàndard (Eades, 1994).

Les dues darreres dècades han estat testimoni d'un creixement exponencial en el nombre de programes i departaments governamentals centrats a connectar amb aquestes comunitats, d'acord amb els objectius polítics nacionals plantejats per fer desaparèixer les diferències entre aborígens i no aborígens en indicadors socials com ara la salut, l'habitatge i l'educació. Aquestes polítiques són en el fons una resposta a la lluita del moviment pels drets dels aborígens, que reclama actuacions urgents en aquests fronts com a mínim des dels anys trenta del segle passat i que, d'ençà dels anys seixanta, va ser l'artífex de grans conquestes, com ara l'obligació que els pobles aborígens participin en la planificació i el subministrament dels serveis que reben les seves comunitats (Goodall, 1976). Tanmateix, davant de l'absència d'un tractat o una disposició constitucional que reconegui formalment les autoritats aborígens locals al mateix nivell que les institucions dels governs no aborígens, la pràctica de l'assessorament (*consultation*) moltes vegades ha accentuat les divisions en les comunitats, ja que diferents funcionaris escullen a partir dels diversos líders, famílies i organitzacions les persones amb qui duran a terme el procés. L'augment del finançament disponible per als serveis públics, i encara més en una època en què les polítiques neoliberals reclamen "l'externalització" d'aquests serveis, ha multiplicat la presència de les organitzacions no governamentals, que van des d'empreses privades, fins a

organitzacions religioses o ONG no aborígens. Aquesta situació es tradueix en un context en què la regulació de la governança i la prestació dels serveis esdevenen cada cop més complexes, una situació que la immensa majoria d'adults aborígens no són capaços de gestionar, com a conseqüència de dècades d'abandonament educatiu. Davant d'aquesta perspectiva, cal una "alfabetització crítica" que els doni eines per "llegir" aquest nou món i trobar la sortida del laberint, per tal de millorar el benestar de les comunitats i reforçar-ne la capacitat de control i l'autonomia.

Amb aquestes comunitats, també vam optar per un enfocament basat en l'acció i la reflexió i en la caracterització dels conflictes, combinat amb el recurs del *Talking Paper*, per ajudar els participants a "llegir" el món i arribar a un consens sobre com negociar d'una manera coherent amb els nombrosos actors no aborígens que, en teoria, col·laboren amb el seu desenvolupament. En aquest sentit, una de les eines més útils ha estat l'elaboració d'un conjunt de Principis i Protocols de Relació, un document que han de signar totes les organitzacions que vulguin treballar amb la comunitat. No és estrany sentir com les persones exclamen, veient els fruits del seu esforç col·lectiu, que es tracta del primer curs en què han estat escoltats, en comptes de simplement escoltar. A més a més, els participants se senten orgullosos del fet que les paraules escrites siguin "les seves paraules" i també d'haver trobat la manera de treballar plegats malgrat les diferències històriques i els conflictes existents a la comunitat. Dit d'una altra manera, les persones veuen que és possible "prendre el control" si disposen de les eines necessàries: "Tenim els nostres drets i aquesta eina ens permet prendre el control", va manifestar un dels participants.

Com a dinamitzadors, no deixa de sorprendre'ns com aquest procés allibera i posa de manifest el talent ocult en una comunitat quan els seus membres se senten prou segurs com per introduir les seves pròpies experiències als debats. Per exemple, una persona analfabeta pot aportar els seus coneixements en matèria de lleis i històries tradicionals. Una altra pot plantejar un enfocament molt potent i articulat sobre la necessitat de protegir les dones i els nens. Potser algú altre es mostrarà molt atent a la manera de negociar dels governs. I una altra persona potser fa un èmfasi molt intens en les necessitats dels joves, o en la millora de les relacions amb la policia o amb l'ús dels mitjans de comunicació per difondre el missatge. A més a més, tot i que aquestes comunitats viuen molts conflictes interns, el procés permet que les persones puguin anar més enllà dels conflictes, en comptes de quedar-hi encallades, ja que el debat no gira al voltant de cap organització i es produeix en un espai neutral, allunyat del dia a dia de la gestió i l'ús compartit dels recursos. En

alguns moments, quan sorgeixen tensions, el grup mira de trobar una solució, sense allunyar-se de l'objectiu del taller, un resultat compartit que tindrà beneficis per a tothom. Aquesta és una situació que molt sovint es fa difícil, ja que hi entren en joc les "converses dures", en paraules de Beetson.

Als tallers en què vam aplicar aquesta tècnica, els participants van manifestar a l'avaluació que havia estat una experiència transformadora. Abans del taller, es mostraven enfadats i frustrats amb la seva situació, una situació terrible, que els generava un dolor molt gran, i que calia aturar. Després dels tallers, els participants comentaven que havien vist que no estaven sols, que uns sentiments que pensaven que només tenien ells també els compartien altres membres de la comunitat. I el resultat d'aquest procés era una gran sensació d'autorealització. Els tallers generen entusiasme i energia positiva per fer avançar el procés, i també la confiança que podran recuperar el control del procés de desenvolupament. Les persones redescobreixen que és possible anar junts malgrat les diferències i s'adonen que ja no cal que carreguin el pes del dolor i els abusos patits individualment, sinó que poden treballar junts per fer realitat les seves aspiracions.

En un nivell, pot semblar una pràctica de desenvolupament comunitari força bàsic, i de fet és així. Tanmateix, també és cert que molt poques comunitats aborígens han rebut en els darrers temps una ajuda per al desenvolupament d'aquest tipus, per més bàsica que sembli. Ben al contrari, ja que durant les tres darreres dècades el gruix de les intervencions han deixat unes comunitats amb menys capacitat d'actuació i més dividides. No deixa de ser irònic, ja que si ens fixem en mesures externes, com ara les mesures polítiques o els nivells de despesa, semblaria que la situació ha millorat. Aquesta dada confirma que els organismes públics, i també la major part de les organitzacions no governamentals, continuen treballant a partir d'una visió colonialista i paternalista, que contempla les comunitats com a grups de persones desafavorides que han de ser "beneficiàries" de la magnanimitat de l'Estat, en comptes de veure-hi uns agents actius en un procés de descolonització que reclama canvis profunds per part de l'Estat i la societat culpables dels desavantatges. Segons Paulo Freire:

Aquests homes (sic)… no són marginats de l'estructura, sinó homes oprimits per l'estructura. Com a persones alienades, no poden superar la seva dependència simplement incorporant-se a l'estructura responsable de la seva dependència.

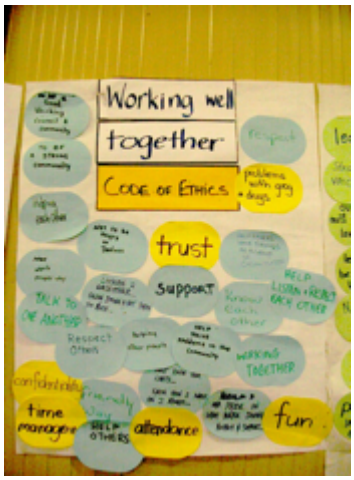
(Freire, 1972, p. 27-8).

El “paper parlant”

Les tècniques de dinamització emprades en aquest projecte no s’allunyen massa dels mètodes que podria recollir qualsevol dels manuals educatius de referència, com ara *Training for Transformation*(Hope i Timmel, 1999). Les eines d’anàlisi de conflicte que hem fet servir també s’han descrit en altres obres (com ara Lederach et al., 2007). Per tant, en aquest document centrarem les nostres reflexions metodològiques en la tècnica del “paper parlant”, popularitzada a Austràlia per Julia Wolfson, que la va descobrir a Sud-àfrica els anys noranta com a eina per treballar amb grups en situació de conflicte (Wolfson i Fowles, 2008). El “paper parlant” anima els participants del taller a plasmar les seves paraules, sentiments i idees en papers relativament petits de diferents colors i formes, que posteriorment s’enganxen en grans cartolines. Aleshores, els participants i els dinamitzadors poden desplaçar les paraules i les frases d’un lloc a l’altre i agrupar-les de diferents maneres, per tal de construir conceptes més complexos. Tal com plantegem més endavant, és un mètode semblant al sistema de les paraules generatives que Freire feia servir a les seves classes d’alfabetització, unes paraules que es podien desglossar en síl·labes per formar altres paraules (Schugurensky, 2011, p. 59-65). En canvi, el “paper parlant” no treballa amb síl·labes, sinó amb paraules i frases simples, que es poden construir i reconstruir per generar nous conceptes i interpretacions.

La gran virtut d’aquesta tècnica és que situa les paraules dels participants al centre del procés d’aprenentatge des del principi. Per exemple, tal com es descriu al primer estudi de cas, els nostres tallers comencen amb una activitat anomenada *Working Well Together*(“Treballar bé plegats”), pensada per definir els protocols del taller. El dinamitzador principal demana als participants que escriguin als seus retalls de paper de colors les seves idees sobre la conducta que cal tenir al taller. Normalment, els participants escriuen paraules com ara RESPECTE, ESCOLTAR, PUNTUALITAT, etc. En el cas dels participants i els grups amb un nivell d’alfabetització baix, el dinamitzador o un altre participant pot ajudar-los a escriure les paraules. En tot cas, és fonamental que les persones emprin les seves pròpies paraules. Al final del procés, es recullen i es posen en comú les diferents idees i es revisen les propostes per mirar d’arribar a un consens amb el conjunt del grup. Un cop assolit l’acord, aquests principis esdevenen la pauta de comportament al taller. Tot d’una, els participants acaben d’experimentar un procés col·lectiu d’elaboració

de normes, en què han assumit el control i la responsabilitat. En paraules de Freire, es tracta d'educació en tant que pràctica de llibertat: fer servir un espai educatiu per posar en pràctica el dret a l'autogestió. En aquest cas, el concepte de "pràctica" té un doble sentit: es tracta de pràctica com a preparació per fer el mateix en altres contextos però també de pràctica en tant que acció. I, a més a més, és una pràctica que pot generar reflexió, circumstància que demostra la unitat dialèctica de teoria i pràctica. Gairebé sempre, quan una persona s'aparta dels protocols (mostrant-se massa dominant o no escoltant atentament l'aportació de l'altre) els mateixos participants li fan un toc d'atenció tot recordant els protocols aprovats pel grup. Tanmateix, el procés també posa clarament de manifest que les paraules dels participants (i, sobretot, els seus sentiments) són realment el subjecte del taller, el material objecte de debat i anàlisi. Aquesta primera activitat pot desembocar en tasques més complexes, que es poden abordar de maneres semblants, com ara elaborar una llista dels principals problemes o causes de conflicte en una comunitat.



Mostra de "paper parlant" corresponent a l'activitat *Working Well Togethe*

L'ús del "paper parlant" no s'allunya gaire de la fase de recerca d'un projecte de Freire, en què l'equip de recerca s'introdueix a la comunitat i escolta i anota les idees dels seus membres, per fer-les servir més endavant per identificar temes i paraules generatives. En el nostre cas, la diferència és que les paraules de les persones es generen al taller i la tasca de depurar-les i escollir-ne les més importants es desenvolupa d'una manera més participativa. Tanmateix, s'hi aplica una dinàmica semblant, ja que els educadors descobreixen les paraules que les

persones fan servir per parlar sobre les seves realitats i, després, converteixen aquests mots en els fonaments que els permetran construir un relat més crític, coherent i col·lectiu d'aquesta realitat.

Acció-reflexió

El paradigma didàctic global del nostre procés es fonamenta en el concepte i la pràctica de l'acció-reflexió. Totes les activitats plantejades als nostres tallers poden funcionar com a oportunitat per a la reflexió, i totes les reflexions constitueixen oportunitats per a noves accions. Quan reflexionem, demanem als participants que se centrin no pas en allò que han fet sinó en allò que han sentit mentre ho feien. I ho fem perquè les paraules tenen associades una càrrega emocional i allò que la gent vol o no vol, allò que valora i no valora, només es pot descobrir obrint el "canal emocional". Creiem que es tracta d'una perspectiva fonamental en els entorns en què treballem, ja que la descolonització i la despossessió fan que els beneficiaris d'aquests processos neguin i ignorin constantment els sentiments vinculats a aquestes circumstàncies. Els participants tenen la sensació que hem escoltat el seu dolor, una sensació que compartim mentre sentim les vivències de les persones. Tanmateix, és tan o més important que s'escoltin mútuament.

En les històries sobre les lluites contra el colonialisme s'hi observen dues tendències contradictòries. D'una banda, la tendència a emfasitzar la condició de víctimes, el patiment i els desavantatges i, de l'altra, l'èmfasi en l'heroisme de la resistència. Totes dues realitats són certes i s'han de reconèixer, tot i que moltes vegades no es reconeix tant el fet que la condició de víctimes, i de vegades la lluita (especialment en condicions de repressió molt intensa), són conegudes i experimentades de manera individual, dins de famílies o grups reduïts, i per tant molt sovint són ben poques les persones que coneixen l'experiència de cada persona o cada família. És així com funciona la coneguda estratègia de "divideix i venceràs": les persones no necessàriament saben fins a quin punt comparteixen el seu patiment i la seva lluita amb altres. Als tallers que hem organitzat, és molt habitual que els participants confessin que acaben de descobrir fins a quin punt tenen coses en comú amb persones que viuen ben a prop seu, sobretot per la percepció que tenen sobre les històries que han viscut. I això passa en gran mesura per la dificultat que tenen per parlar sobre les coses que els han provocat dolor i sobre les coses que han perdut, perquè s'han carregat amb la culpa i la responsabilitat sobre el que ha passat. També acostuma a passar que els pares i els membres més veterans de les comunitats de vegades prefereixen no parlar sobre

les primeres fases de la colonització, extremadament violentes, pel desig de protegir les noves generacions del dolor que pot implicar el fet de conèixer i experimentar aquestes vivències. La tècnica del "paper parlant" ajuda les persones a trobar els punts compartits en les seves experiències i aspiracions, ja que a mesura que van apareixent les paraules a la cartolina, els punts compartits es fan més fàcils de veure. I segurament el més important és que les revelacions dels participants destapen aquests punts en comú i demostren per la via dels fets la unitat en la lectura i expressió del món i les paraules: és a dir, l'acció de llegir i escriure col·lectivament permet tenir una visió més nítida del món. Per tant, la lectura i l'escriptura es converteixen en accions de descobriment, que permeten posar de manifest una realitat que fins aleshores només es coneixia parcialment.

La pedagogia de la governança aborigen

Històricament, l'estat i els seus sistemes educatius han estat agents actius del procés colonitzador, de moltes i diferents maneres, entre les quals la minorització de les llengües, els coneixements i les pràctiques culturals aborígens, l'intent d'inserir els pobles en els estrats més baixos de l'economia dels ocupants, la difusió de versions de la història que negaven o ignoraven la realitat del llegat aborigen, com ara un sistema de govern i una economia sostenibles i pacífics, i el menyspreu de la religió i la filosofia moral aborígens. De fet, l'instrument legal més bàsic de la Commonwealth, la Constitució, no va considerar els habitants aborígens com a ciutadans fins l'any 1967. Les escoles públiques excloïen els nens i els joves aborígens, bo i obligant-los a formar-se en escoles de missioners, amb professors poc preparats. El sistema policial i judicial criminalitzava constantment la població aborigen, especialment la més jove, i els índexs de reclusió en presons i centres de menors han estat tradicionalment molt alts.

En aquest context, no té massa sentit parlar d'una democràcia real o d'un estat de dret que garanteixi la vida, la pau i la llibertat. La realitat de la immensa majoria de les comunitats aborígens australianes és la realitat d'uns ciutadans que amb prou feines poden gaudir de pau i seguretat, la clau de volta de tota democràcia saludable. De manera individual, les persones es veuen sovint sotmeses a violència i abusos interpersonals i també a la violència estructural provocada per la pobresa, l'oblit i el menyspreu dels seus valors més bàsics. De vegades la violència és interna, com demostren els elevats índexs d'agressions, violència domèstica i abusos de menors. Un punt que no es té tant en compte és la violència estructural, que es manifesta a través dels alts nivells de desocupació, d'arrestos i

empresonaments, en la manca d'habitatges dignes, en els alts nivells de fracàs escolar i d'expulsions dels centres educatius per problemes de comportament i també en els alts índexs de malalties evitables. I encara es parla menys d'una violència més bàsica, la que implica la despossessió de les terres, l'expropiació forçosa dels territoris ancestrals de la gran majoria d'aquestes poblacions, i l'explotació dels territoris d'una manera agressiva, que trenca els vincles que els pobles hi mantenien d'acord amb les seves creences espirituals.

Per tant, hi ha la percepció justificada, especialment entre les persones més marginalitzades, que les institucions de l'estat i la societat civil representen una força hostil, que perpetua i reforça les injustícies històriques. Alhora, aquestes institucions són omnipresents i no queda cap espai experimental utòpic al qual els aborígens puguin retirar-se per construir un sistema alternatiu, ni tan sols els racons més remots del continent que s'esmenten al primer estudi de cas. Aleshores, el repte consisteix a descolonitzar les mateixes institucions, incloent-hi les institucions educatives: desmantellar i reconstruir la "casa de l'amo" amb les "eines de l'amo". Aquesta és una lluita en marxa des del primer moment que els pobles aborígens van ser considerats súbdits britànics i, per tant, van passar a estar sotmesos a les lleis d'un altre poble, el poder ocupant. Tot i que la resistència en alguns casos va fer ús de la violència i la insubmissió, normalment va tenir un caire més estratègic, amb un cert nivell de cooperació i acceptació de l'autoritat ocupant. En diferents llocs, a mesura que l'autoritat colonial estenia el seu poder i començava a construir les institucions que els permetrien reforçar el seu poder sobre els pobles indígenes i els seus territoris, aquests pobles van trobar maneres de resistir i de defensar els seus interessos. Aquesta lluita és el que dóna lloc al que anomenem una "història de governança" (Hunt et al. 2008), una història de contestació a l'exercici del poder. El nostre plantejament se centra en el vessant educatiu d'aquesta història, amb la idea d'extreure lliçons sobre la manera d'exercir el poder i el control. Dit d'una altra manera, volem aprofundir en la "pedagogia de la governança", tal com es percep al nivell més local de les comunitats.

Aquesta història no exclou una determinada narrativa nacional, i una sèrie d'esdeveniments clau, com ara la guerrilla armada de resistència que va actuar durant el segle xix i principis del xx, les lluites contra els règims laborals abusius de mitjan segle xx, el moviment per la reforma de la constitució dels anys cinquanta i seixanta i les campanyes, a partir dels anys setanta, a favor dels drets educatius, el territori i el reconeixement dels drets històrics, i també per exigir disculpes per les "generacions robades". Tanmateix, totes i cadascuna d'aquestes històries nacionals

està molt marcada per circumstàncies locals que, tot i que coincideixen a grans trets en el relat, presentaven unes diferències molt significatives quant al ritme i als detalls. Durant els cinquanta-cinc anys que han passat des que la Commonwealth començés a implicar-se directament en aquest afer, aquesta diversitat local s'ha reforçat de diferents maneres, ja que el reconeixement constitucional dels ciutadans va obrir la porta a la possibilitat de formar associacions locals i buscar finançament per a projectes de desenvolupament locals. Alhora, a mesura que anava reculant la possibilitat d'una eliminació total de la identitat aborigen (el procés conegut com a política d'assimilació), els diferents pobles del continent van començar a tenir la possibilitat de reafirmar la identitat, les llengües i les cultures pròpies. L'aspiració de recuperar, reconstruir i reafirmar la identitat local és, per tant, un dels aspectes clau de molts dels nostres tallers, un aspecte que planteja un repte complex a les autoritats colonials, que prefereixen un únic tipus de ciutadà o, si això no és possible, agrupar les poblacions considerades "desafavorides" en un nombre reduït de categories fàcils de gestionar, una de les quals formen els aborígens. A hores d'ara, molt pocs organismes governamentals han pres consciència encara que de fet es tracta de centenars de pobles diferents i que, per tant, un model únic no és una opció vàlida.

Alfabetització, violència i transformació de conflictes

Als dos exemples pràctics que hem presentat, la violència física i estructural, no només contra dones i nens, tot i que especialment, forma part de les experiències del passat, però també del present. Les persones són producte d'aquestes circumstàncies violentes i, per transformar-les, calen noves maneres de fer les coses. I per trobar aquestes noves vies, s'imposa una combinació de reflexió crítica i intervenció externa. Necessitem noves idees, que en part han de venir de fora. Tanmateix, aquestes idees externes també s'han de transformar, perquè no prenen sentit i no esdevenen "coneixements realment útils" (Thompson, 2000) fins que s'han analitzat amb el prisma de l'experiència de les persones "de dins".

Una diferència separa les experiències que descrivim i la manera com Paulo Freire parlava de la seva manera de treballar: ell treballava amb les paraules que les persones feien servir i els ajudava a analitzar-les d'una manera que els permetés accedir a una visió més complexa de la realitat que la seva perspectiva de partida, que considerava "ingènua". En canvi, tot i que nosaltres partim de paraules i idees de domini públic, els nostres tallers introdueixen paraules i conceptes nous i complexos, derivats d'una manera d'organitzar la societat que fins aleshores no

formava part de les experiències del participants. Aquestes paraules i conceptes neixen dels conceptes moderns de democràcia i estat de dret i, tot i que ja existien a la història que les persones havien viscut, no tenien cap significat, ja que tenien prohibit fer-les servir com a eines d'alliberament propi. Als nostres dos exemples, demanem als participants que assumeixin com a pròpies aquestes idees i en treguin profit.

Sembla clar que una part de la nostra exposició té relació amb l'alfabetització, amb la manera com les persones aprenen a llegir, parlar i escriure paraules que els poden donar poder. En segon lloc, té relació amb la transformació dels conflictes, ja que suggerim que només quan les persones saben fer servir les paraules d'aquestes maneres poden aspirar a capgirar la riuada de violència que els ha colgat durant segles. No pretenem suggerir que la violència estructural i interna s'aturarà de cop i volta només pel fet que les persones tinguin accés a un nou llenguatge, però el llenguatge de la democràcia i l'estat de dret ofereix una via de sortida de la violència, una possibilitat de substituir-la per altres formes de gestió dels conflictes. En tercer lloc, tot i que l'educació popular pot contribuir a la pacificació, també cal que se centri en les relacions de gènere. El caràcter sexista de la violència després dels conflictes és una realitat inqüestionable, però a l'Austràlia aborigen, igual com en altres països colonitzats, la incidència de la violència contra les dones arriba a proporcions alarmants. Segurament per això, les dones són la punta de llança de la lluita per eradicar la violència i recuperar la pau i la seguretat. Per tant, cal animar les dones a assumir el lideratge d'aquest procés de transformació social. En quart lloc, té relació amb l'autodeterminació i la governança. L'autodeterminació l'exerceix un poble que decideix lliurament el seu futur social, econòmic, polític i cultural. I per tal de poder assumir aquestes decisions col·lectives i aplicar les accions que se'n deriven, cal que un poble tingui institucions i pràctiques de presa col·lectiva de decisions adaptades al món actual. Les pràctiques s'han d'aprendre i les institucions que les emparen, com les constitucions i els consells comunitaris o els parlaments, s'han de construir. A més a més, les institucions de governança i autodeterminació no són com una casa, la construcció de la qual es pot delegar en altres: les ha de construir un mateix. Tal com deien Horton i Freire, "cal fer camí caminant".

Conclusió

En aquesta fase de l'exercici, plantegem la sistematització següent (Torres, 1992), que estableix cinc maneres com l'educació popular pot contribuir al

desenvolupament aborigen.

En primer lloc, i per ordre d'importància, el nostre enfocament basat en l'educació popular esperona les persones a creure en la possibilitat d'un futur menys violent i més pacífic, que els ofereixi un control més gran sobre les seves vides, tot i que sense insinuar que es tracti d'un procés ràpid ni senzill. Reconeixem, per tant, que és un procés que cal pensar a llarg termini. En segon lloc, el nostre enfocament està plantejat d'una manera intencionada amb la idea de crear un espai segur per a persones que han patit conflictes i que viuen en un món en conflicte, per tal que puguin compartir experiències i participar en un diàleg. En aquest cas, els educadors han de desplegar determinats recursos, per tal d'obrir un espai que d'una altra manera no existiria. En tercer lloc, el plantejament anima els participants a connectar les seves experiències amb un context sociopolític i una història globals. Les persones que viuen un conflicte, o les seves famílies o comunitats, moltes vegades només tenen un coneixement parcial de la història d'aquest conflicte. Per tant, cal que vegin que la seva experiència s'emmarca en un procés d'una magnitud molt superior, de tipus històric. En quart lloc, l'educació popular reclama un enfocament dialògic, per tal de generar les experiències de treball col·lectiu necessàries per analitzar les situacions i dissenyar estratègies d'actuació col·lectiva. Per damunt de tot, es tracta d'un procés de construcció i consolidació de relacions de confiança i solidaritat. I en cinquè lloc, els educadors han de garantir un suport continuat a les persones, per tal que puguin actuar a partir de les decisions que hagin pres i aprofundir en la reflexió sobre aquestes accions, en un cicle d'acció-reflexió pensat per ajudar-los a sortir de les condicions que generen els problemes identificats. I aquesta acció transformadora constitueix la base d'una reflexió posterior.

La condició bàsica perquè tot el procés funcioni és que, atès que l'experiència amb la colonització ha estat diferent en cada comunitat, cada comunitat s'enfronti a la seva realitat pròpia específica, a partir d'aquesta experiència i aquesta història. Per tant, no podem aplicar cap plantilla ni model global, sinó només idees, conceptes i activitats que poden ajudar les persones a trobar el seu propi camí. Tanmateix, hem observat que l'actuació col·lectiva és un procés que només es pot arribar a dominar a través d'un treball conjunt per obtenir un producte col·lectiu i, d'aquesta manera, trencar l'aïllament i la divisió, la fragmentació i la fractura que la història colonial ha imposat als pobles aborígens. Tal com ens ensenya Freire, es tracta d'esdevenir subjectes, en comptes d'objectes; d'aprendre que és possible actuar, especialment amb relació al govern, i actuar més enllà de la negació i l'oposició, sinó fent servir

les “eines de l’amo”. Aquest procés és una etapa necessària de la reconstrucció de la identitat individual i col·lectiva i, a llarg termini, qui sap si d’una nova forma d’unitat nacional, que amb el temps construeixi, partint de la base, estructures interconnectades de poder local prou sòlides com per fer de plataforma d’un moviment de transformació més radical i general.

Bibliografia

Beetson, J. (1997). *Indigenous education. Address to UNESCO Confintea V* Indigenous Education Panel, 15 de juliol. Consultat el 3 de novembre de 2011, a http://www.teachingheritage.nsw.edu.au/section07/wd1_beetson.php

Boughton, B. (2005). “The Workers ’ University”: Australia’s Marx Schools & the International Communist Movement’s Contribution to Popular Education. A: J. Crowther, V. Galloway i I. Martin (Eds.), *Popular Education : Engaging the Academy*(pp. 100-109). Leicester: NIACE.

Boughton, B. (2010). Back to the future ? Timor- Leste, Cuba and the return of the mass literacy campaign. *Literacy and Numeracy Studies.*18(2), 23-40.

Durnan, D. (2010). Popular Education & Peacebuilding in Timor- Leste : Theoretical Foundations. A: M. Leach, N. C. Mendes, A. B. Da Silva, A. D. C. Ximenes i B. Boughton (Eds.), *Hatene kona ba / Compreender / Understanding / Mengerti Timor- Leste. Proceedings of the Timor- Leste Studies Association Conference, Dili 2-3 July, 2009*(pp. 272-277). Hawthorn : Swinburne Press.

Durnan, D., i Boughton, B. (1999). *Succeeding Against the Odds. The outcomes obtained by Indigenous students in Aboriginal community-controlled colleges*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.

Durnan, D., i Beetson, J. (2011). *The pedagogy of solidarity : Timor- Leste and Aboriginal Australia*. Document presentat a la Timor- Leste Studies Association Conference, 30 juny-1 juliol, Dili, Timor- Leste.

Eades, D. (1994). Aboriginal English. A: D. Horton (Ed.), *Encyclopaedia of Aboriginal Australia*(pp. 13-14). Canberra: Aboriginal Studies Press.

FIAEP (Federation of Independent Aboriginal Education Providers). (1997). *Best Practice and Benchmarking in Aboriginal Community-Controlled Adult Education*. Brisbane: Australian National Training Authority (ANTA). Disponible en línia.

Fisher, S., et al. (2000). *Working with conflict : skills and strategies for action*. New York: Zed Books. Distribuït als EUA en exclusiva per St. Martin's Press.

Fletcher, J. J. (1989). *Clean , Clad and Courteous. A History of Aboriginal Education in New South Wales*. Marrickville : Southwood Press.

Freire, P. (1972). *Cultural action for freedom*. Harmondsworth : Penguin.

Goodall, H. (1996). *Invasion to embassy : land in Aboriginal politics in New South Wales, 1770-1972*. St. Leonards, N.S.W.: Allen & Unwin en col·laboració amb Black Books.

Hope, A., i Timmel, S. (1999). *Training for transformation : a handbook for community workers. Book 4.* Londres: ITDG Publishing.

Hunt, J., Smith, D., Garling, S., i Sanders, W. (Eds.) (2008). *Contested Governance : Culture, power and institutions in Indigenous Australia. Research Monograph 29*. Canberra: CAEPR.

La Fontaine, M. (Ed.) (2006). *New legend : a story of law and culture and the fight for self determination in the Kimberley.* Fitzroy Crossing, W.A.: Kimberley Aboriginal Law and Culture Centre.

Lederach, P., Neufeldt, R., i Culbertson, H. (2007). *Reflective Peacebuilding. A Planning, Monitoring and Learning Toolkit*. Consultat el novembre de 2011 a: http://kroc.nd.edu

Nyere, J. (1976/2006). Adult education and development (Reprint of Speech to First Word Congress of the International Council of Adult Education Dar Es Salaam 1976). *Adult Education and Development, 67*, 77-88.

Schugurensky, D. (2011). *Paulo Freire*. Londres: Continuum.

Thompson, J. (2001). Emancipatory Learning [versió electrònica]. NIACE Briefing Sheet. Consultat el 4 de novembre de 2011.

Torres, C. A. (1992). Participatory action research and popular education in Latin America. *Qualitative Studies in Education. 5*(1), 51-62.

United Nations. (2007). *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples.* Adoptat per la Resolució de l'Assemblea General de les Nacions Unides 61/295 el 13 de setembre de 2007.

Wolfson, J. (2007). *Using Talking Paper: A resource for enhancing consensual dialogue and participative learning in groups.* Canberra: ORIC, Commonwealth of Australia.

Wolfson, J., i Fowkes, S. (2008). *Something other than talk : communication beyond words. Facilitating group discussion using Talking Paper: an overview.*[versió electrònica]. Consultat el 20 d'octubre de 2011 a: http://www.turningforward.org/

La educación popular como herramienta para el desarrollo: recopilación de experiencias de la Australia aborigen

Deborah Durnan, Jack Beetson y Bobsleigh Boughton
(University of New England, Australia)

Traducción: Joaquin Martínez Ortiz

Este documento reflexiona sobre el uso de la educación popular en proyectos de desarrollo con comunidades aborígenes de Australia. Desde los años noventa, cuando empezáramos a trabajar juntos en una organización nacional que agrupaba escuelas de adultos gestionadas por comunidades aborígenes, los tres autores del documento hemos trabajado en un enfoque basado en la educación popular (FIAEP, 1997: Durnan y Boughton, 1999). Nuestro enfoque nace de las experiencias vividas en diferentes entornos educativos, reglados y no reglados, oficiales y no oficiales, para organismos supervisados por comunidades o contratados por gobiernos, y con comunidades aborígenes de todos los estados y territorios de Australia. Últimamente, hemos ampliado nuestra tarea a Timor Oriental, una experiencia que nos ha ayudado a entender mejor la aplicación práctica de la educación popular, especialmente en sociedades que han vivido conflictos (Boughton, 2010; Durnan y Beetson, 2011).

Deborah Durnan es una australiana no aborigen, descendiente de inmigrantes y refugiados irlandeses y escoceses que se instalaron en las tierras del pueblo wiradjuri, en la región de Riverina del estado de Nueva Gales del Sur, uno de los ocho estados y territorios creados como colonias británicas a los siglos XVIII y XIX y federados en la Commonwealth de Australia en 1901. Jack Beetson forma parte del pueblo ngemba, tradicionalmente establecido en la orilla del río Barwon, algunos kilómetros al noroeste de Sydney, concretamente en la lejana región occidental. Por lo que respecta a Boughton, su familia también es originaria de Inglaterra e Irlanda, y se estableció en Sydney a finales del siglo XIX. Los tres somos titulados universitarios en formación de adultos y somos miembros de una red de educadores populares de Australia, en marcha de manera informal desde los años setenta y formalizada a raíz de la primera conferencia en educación popular, celebrada en Sydney el año 1995. Beetson y Durnan trabajan actualmente como consultores independientes en formación de adultos y desarrollo, mientras que Boughton imparte clases de educación popular y formación de adultos en una

universidad regional.

Nuestro planteamiento como equipo se basa en nuestras diferentes experiencias y competencias. Beetson aporta el componente fundamental de conocimiento aborigen, gracias a su contacto con la historia y la cultura de su pueblo, y a décadas de experiencia como defensor de los derechos de pueblos indígenas de todo el mundo (Beetson, 1997). Durnan es una veterana activista del feminismo y el pacifismo, comprometida con la transformación de las prácticas formativas para ayudar a los colectivos a salir de situaciones límite. Recientemente, ha complementado su especialización en la educación popular profundizando en la bibliografía de los procesos de paz después de conflictos (Lederach et al., 2007; Durnan, 2010). Boughton es un académico especializado en la economía política del desarrollo y la formación de adultos y en la historia y la teoría de la educación popular en el contexto de grandes movimientos de cambio social y político (Boughton, 2005). Nuestro modelo se basa en la acción-reflexión, tanto entre nosotros como con nuestros estudiantes, para profundizar en los conocimientos sobre lo que hacemos y cómo y por qué funciona, con el fin y el efecto de mejorar constantemente en nuestra misión de educación para el cambio social. Por lo que respecta a nuestras funciones en el proyecto que presentamos seguidamente, Beetson es quien lidera las negociaciones con las comunidades y el gobierno para implantar nuestro programa y asume también el papel de dinamizador en el contexto de los talleres. Durnan se encarga del diseño y la planificación de un programa de aprendizaje, y comparte con Beetson las funciones de dinamización en la fase de aplicación. Por lo que respecta a Boughton, su principal misión es dirigir y documentar la reflexión crítica y la sistematización del proceso.

El punto de mira de este documento es la pedagogía que empleamos para ayudar a las comunidades en situación de conflicto, tanto internamente como con las autoridades no aborígenes, a alcanzar acuerdos básicos sobre cómo pueden trabajar juntos y en qué medida están preparadas por trabajar con autoridades externas. Nuestro objetivo es una educación para la autodeterminación, una situación que permita a las personas escoger su propio camino de desarrollo, de acuerdo con sus aspiraciones y sus valores culturales. Este derecho fundamental de todos los pueblos está recogido en la Carta de las Naciones Unidas y desarrollado en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (Naciones Unidas, 2007). Sin embargo, tal como han mantenido muchos formadores de adultos en foros internacionales desde Dar Es Salaam, la capacidad de las personas para ejercer sus derechos exige una cierta alfabetización crítica,

que implica un conocimiento de sus propias circunstancias y de cómo se pueden organizar colectivamente para superarlas (Nyerere, 1976/2006). En la medida en que los pueblos aborígenes han sido privados de la posibilidad de desarrollar esta alfabetización crítica en el pasado, la educación popular pasa a ser una auténtica necesidad. En este contexto, la educación popular supone la descolonización de la educación, ya que el colonialismo creó el contexto histórico y pasó por encima de derechos humanos fundamentales de los pueblos, como los derechos de vivir en paz, en sus territorios y de acuerdo con sus culturas y tradiciones. Nuestro punto de partida básico es que el colonialismo es el origen de las experiencias de pérdida de poder de decisión y división interna que hay que superar para que las personas puedan ejercer plenamente sus derechos.

Este documento constituye un intento de sistematizar y teorizar nuestra práctica, un intento que singularizamos a través de dos estudios de caso, es decir, ejemplos genéricos basados en experiencias en diferentes comunidades. El primero describe el trabajo llevado a cabo por Durnan en comunidades muy remotas de habla no inglesa en las que sus miembros quieren asumir un mayor control sobre sus organizaciones locales. El segundo hace referencia al trabajo que los tres hemos hecho recientemente con comunidades con el objetivo de suavizar sus diferencias internas y conflictos históricos y conseguir que su visión de los organismos no aborígenes que trabajan en su comunidad sea más positiva.

Estudio de caso 1. Apuesta por la paz a través de la educación popular para una “buena gobernanza”

El contexto del proyecto es una pequeña comunidad aislada, de menos de mil personas, situada en las remotas regiones del noroeste del continente, fundada hace un siglo como misión religiosa y punto de avituallamiento de los pueblos nómadas del desierto (La Fontaine, 2006). La comunidad está formada por varios grupos familiares de cuatro grupos lingüísticos diferentes y acoge servicios públicos como la policía, un dispensario y un centro para cubrir las necesidades de los jóvenes, una población en aumento pero poco preparada y con escasas o nulas perspectivas de trabajo. Casi todos los integrantes de la comunidad son aborígenes y los pocos que no lo son acostumbran a abandonar la comunidad en un máximo de tres años. La mayor parte de los adultos son analfabetos o semianalfabetos en inglés, que muchas veces es su segunda, tercera o incluso cuarta lengua. Se trata de una comunidad muy afectada por la pobreza y los problemas de salud e inmersa en una profunda crisis.

El programa usó los recursos del gobierno de la Commonwealth para organizar dos talleres de tres días, a los que asistieron personas de esta comunidad y también de la región vecina. El objetivo era que los miembros de organizaciones aborígenes legalmente constituidas reforzaran sus conocimientos en materia de gobernanza democrática, con el fin y efecto de mejorar el control de sus comunidades. Entre un taller y el otro pasaron varias semanas, para que los participantes pudieran aprovechar los aprendizajes del primer taller y reflexionar sobre los resultados en el segundo. El número de participantes fue de entre 15 y 25, de todas las edades, y principalmente mujeres. Para superar las barreras lingüísticas, el programa contó con un intérprete local y la terminología relacionada con la gobernanza se tradujo a la principal lengua local, antes o durante el taller. Los talleres se desarrollaron en un espacio consensuado de la comunidad, un espacio que diese seguridad a los participantes y que les permitiese centrarse en el aprendizaje, alejados del caos del día a día de la vida de la comunidad y de las obligaciones familiares. Los dinamizadores aplicaron una técnica conocida como *Talking Paper*, o "papel hablante" (Wolfson, 2007), que se describe más adelante, para ayudar a los participantes a construir su propia "alfabetización en la gobernanza".

El primer paso consistía en iniciar el proceso de generación de confianza y solidaridad, compartiendo las historias familiares, los miedos y las aspiraciones. Para hacerlo, hablamos de cómo "trabajar bien juntos" durante el taller. Los participantes escogieron la frase "actuar con generosidad", como manera para "fortalecer el espíritu". Después, llegó la hora de escuchar las historias de los participantes y sus contextos: sus lugares, sus identidades culturales, historias y conflictos, las virtudes de sus comunidades y sus diferentes visiones y soluciones de los problemas que deben afrontar. Un proceso conocido como "análisis de conflictos" (Fisher et al., 2000) permitió poner el foco sobre las diferentes conexiones que pusieron de manifiesto estas historias personales:

- conexiones entre los participantes;
- conexiones entre circunstancias del pasado y del presente;
- conexiones entre el papel de las organizaciones de la comunidad y la construcción de un futuro mejor
- conexiones entre la autoridad y las maneras de hacer y conocer tradicionales y las maneras de entender e interpretar el mundo contemporáneo.

A medida que el proceso iba avanzando, puso de manifiesto la realidad de las personas que viven en situaciones profundamente marcadas por la violencia. En el caso de una comunidad, por ejemplo, diversos de sus miembros recordaron como

en los años sesenta algunos familiares suyos habían sido rodeados por la policía, esposados y obligados a marchar a pie hasta la prisión del pueblo más próximo, a centenares de kilómetros de distancia. El recuerdo de esta experiencia hizo aflorar el miedo y la gran desconfianza hacia las autoridades, además de unos sentimientos de humillación y pérdida de dignidad. Otro recuerdo desgarrador era el protagonizado por un pastor y unos mineros no aborígenes que, tiempo atrás, entraban en los dormitorios de la misión católica buscando mujeres jóvenes. En algunos momentos, este esfuerzo por desenterrar el pasado tomaba un tono difícil y doloroso, ya que obligaba a los participantes a hablar serenamente de situaciones que, según decían, les habían "roto el espíritu". En algunos casos había ira, y en otros, cansancio, pero muchos también reconocían que les hacía sentir más fuertes el hecho de compartir y crear afinidades, de estar unidos alrededor de un objetivo común: recuperar parte de lo que habían perdido o les habían arrebatado, un hito que quizá antes les había parecido imposible.

Al final de esta puesta en común de historias, se consolidó la idea que, a la hora de definir prioridades, las organizaciones locales debían centrarse en trabajar con los jóvenes de las comunidades y conseguir que las comunidades se deshicieran del lastre de la violencia. Los materiales generados a partir del análisis de estas historias permitieron obtener los datos que emplearíamos como fundamento para edificar el resto del programa. El equipo de formación aprovechó los conocimientos y las experiencias con el grupo para interiorizar nuevas palabras, conceptos y prácticas imprescindibles para la gobernanza en una organización comunitaria nacida de la legislación australiana, como el consejo de la comunidad, el centro de salud local o el centro de formación de adultos. Durante los seis días que duró el taller, se introdujeron cincuenta términos vinculados a la gobernanza agrupados en diez conjuntos de conceptos relacionados, algunos de los cuales tan inicialmente ajenos como "sostenibilidad", "transparencia", "conflicto de intereses", "gestión de riesgos" y "responsabilidad". Todos juntos, participantes y dinamizadores trabajan para deconstruir estas palabras, para vincularlas a su propio contexto y desmitificar poco a poco el inglés "secreto", en palabras de los aborígenes, es decir, el inglés que funcionarios y asesores emplean en las "actividades secretas", las relacionadas con las leyes y las prácticas de financiación no aborigen. Progresivamente se va construyendo un significado, a través del debate sobre las prácticas tradicionales relacionadas con esta materia y de las dificultades para asimilar esta terminología ajena vinculada a la gobernanza. El diálogo sobre cada conjunto de palabras se completa con una actividad más detallada para aplicarlas de manera práctica a través de juegos de representación de papeles, arte, debates en pequeños grupos y

la narración de historias.

Por ejemplo, uno de los grupos de palabras estaba formado por las palabras “conflicto, consenso, negociación, mediación, disputa y resolución”. Después de un diálogo sobre su significado y sus usos, los participantes delimitaron su comunidad, el conjunto de Australia y países maltratados por la guerra como Afganistán, en una especie de *continuo de conflicto.* Seguidamente, describieron con palabras o imágenes cómo debería ser la paz en su propia comunidad. Este ejercicio básico ayudó a los participantes a centrarse en las relaciones entre paz y conflicto. Durante este proceso, los participantes llegaron a la conclusión de que la transformación de las condiciones de las comunidades se traducía en un entorno más seguro. Hablaron de una cultura de ley y orden, en la que las personas pudieran irse a dormir sin miedo de abusos, dejar a los niños solos sin pesar o tomar decisiones como miembros de los consejos de sus organizaciones sin riesgo de represalias violentas. Analizamos sus respuestas emocionales y los comportamientos que se derivaban ante el conflicto y la violencia y, más adelante, identificamos en grupo algunas de las herramientas y los recursos, como los “pacificadores” locales, y también las opciones posibles para evitar o gestionar los conflictos en una organización aborigen. Los grupos partieron de sus propios procesos de toma de decisiones para encontrar soluciones que pudieran funcionar en cada comunidad específica. Por parte nuestra, tomamos el tiempo necesario por experimentar con la aplicación práctica de estos procesos a los problemas de la vida real y para emprender una reflexión crítica de las conclusiones obtenidas.

Nuestro objetivo era demostrar que el funcionamiento de la gobernanza depende en gran medida de la responsabilidad de los consejos de las organizaciones controladas por las comunidades locales a la hora de emplear el poder institucional de la organización para conducir su comunidad desde la violencia hasta la paz. Internamente, pueden producirse conflictos violentos, por ejemplo, entre familias y grupos lingüísticos o tribus, entre líderes o jefes, entre traficantes y consumidores de drogas y alcohol, o entre hombres y mujeres. Normalmente, estos conflictos internos se arrastran de tiempo atrás, desde los primeros períodos de la colonización, cuando mucha gente fue obligada a ocupar las tierras de otros pueblos y las formas tradicionales de autoridad y resolución de conflictos se menospreciaron o incluso reprimieron. Actualmente, hay conflictos externos de manera constante con relación al acceso de los no aborígenes a tierras y recursos de la comunidad y también al acceso de los pueblos aborígenes a recursos importantes de la sociedad dominante, como la educación o los servicios sanitarios.

Las organizaciones de las comunidades aborígenes deben negociar cada semana con un buen puñado de agencias de desarrollo públicas y privadas y también con otros actores importantes, como tenderos, académicos, operadores turísticos, marchantes de arte, grupos religiosos o empresas de explotación minera, cada uno con sus propios intereses y sus propias ideologías. Y, casi siempre, estos actores externos aprovechan y acentúan las divisiones internas. Sin una gobernanza y una autoridad aborígenes locales fuertes, no es posible resolver estas divisiones de origen interno y externo y los conflictos y la violencia corren el riesgo de descontrolarse.

Estudio de caso 2. Diseño de principios y protocolos de relación

Nuestro segundo estudio de caso se basa en un proyecto con comunidades rurales y remotas del este de Australia, con una situación de colonización más antigua que las que hemos presentado antes, y situadas en regiones con una presencia más visible de pueblos no aborígenes. En la mayor parte de estos lugares, los pueblos aborígenes viven como una minoría en su propio territorio y, de hecho, muchos ni tan siquiera se encuentran en sus tierras originales, ya que durante muchas generaciones han sido víctimas de políticas de reasentamiento forzado. En estas zonas más pobladas también se han producido unos intentos de asimilación cultural más visibles por parte de las autoridades educativas coloniales, un proceso fundamentado en parte en la eliminación deliberada de lenguas y tradiciones locales (Fletcher, 1989). La lengua empleada para la comunicación diaria en estas comunidades es el inglés aborigen, un dialecto del inglés australiano estándar (Eades, 1994).

Las dos últimas décadas han sido testigo de un crecimiento exponencial en el número de programas y departamentos gubernamentales centrados en conectar con estas comunidades, de acuerdo con los objetivos políticos nacionales planteados para hacer desaparecer las diferencias entre aborígenes y no aborígenes en indicadores sociales como la salud, la vivienda y la educación. Estas políticas son en el fondo una respuesta a la lucha del movimiento por los derechos de los aborígenes, que reclama actuaciones urgentes en estos frentes como mínimo desde los años treinta del siglo pasado y que, desde los años sesenta, fue el artífice de grandes conquistas, como la obligación a que los pueblos aborígenes participen en la planificación y el suministro de los servicios que reciben sus comunidades (Goodall, 1976). Sin embargo, ante la ausencia de un tratado o una disposición constitucional que reconozca formalmente a las autoridades aborígenes locales al

mismo nivel que las instituciones de los gobiernos no aborígenes, la práctica del asesoramiento (*consultation*) muchas veces ha acentuado las divisiones en las comunidades, ya que diferentes funcionarios escogen a partir de los diversos líderes, familias y organizaciones las personas con quien llevarán a cabo el proceso. El aumento de la financiación disponible para los servicios públicos, y aún más en una época en que las políticas neoliberales reclaman "la externalización" de estos servicios, ha multiplicado la presencia de las organizaciones no gubernamentales, que van desde empresas privadas, hasta organizaciones religiosas u ONG no aborígenes. Esta situación se traduce en un contexto en que la regulación de la gobernanza y la prestación de los servicios pasan a ser cada vez más complejas, una situación que la inmensa mayoría de adultos aborígenes no son capaces de gestionar, como consecuencia de décadas de abandono educativo. Ante esta perspectiva, hace falta una "alfabetización crítica" que les dé herramientas para "leer" este nuevo mundo y encontrar la salida del laberinto, para mejorar el bienestar de las comunidades y reforzar la capacidad de control y la autonomía.

Con estas comunidades, también optamos por un enfoque basado en la acción y la reflexión y en la caracterización de los conflictos, combinado con el recurso del *Talking Paper*, para ayudar a los participantes a "leer" el mundo y llegar a un consenso sobre cómo negociar de una manera coherente con los numerosos actores no aborígenes que, en teoría, colaboran con su desarrollo. En este sentido, una de las herramientas más útiles ha sido la elaboración de un conjunto de Principios y Protocolos de Relación, un documento que deben firmar todas las organizaciones que quieran trabajar con la comunidad. No es extraño oír como las personas exclaman, viendo los frutos de su esfuerzo colectivo, que se trata del primer curso en el que han sido escuchados, en lugar de simplemente escuchar. Además, los participantes se sienten orgullosos del hecho que las palabras escritas sean "sus palabras" y también de haber encontrado la manera de trabajar juntos a pesar de las diferencias históricas y los conflictos existentes en la comunidad. Dicho de otro modo, las personas ven que es posible "tomar el control" si disponen de las herramientas necesarias: "Tenemos los nuestros derechos y esta herramienta nos permite tomar el control", manifestó uno de los participantes.

Como dinamizadores, no deja de sorprendernos cómo este proceso libera y pone de manifiesto el talento oculto en una comunidad cuando sus miembros se sienten bastante seguros como para introducir sus propias experiencias en los debates. Por ejemplo, una persona analfabeta puede aportar sus conocimientos en materia de leyes e historias tradicionales. Otra puede plantear un enfoque muy potente y

articulado sobre la necesidad de proteger a las mujeres y los niños. Quizá alguien se mostrará muy atento a la manera de negociar de los gobiernos. Y otra persona quizá haga un énfasis muy intenso en las necesidades de los jóvenes, o en la mejora de las relaciones con la policía o con el uso de los medios de comunicación para difundir el mensaje. Además, aunque estas comunidades viven muchos conflictos internos, el proceso permite que las personas puedan ir más allá de los conflictos, en lugar de quedar encallados, ya que el debate no gira alrededor de ninguna organización y se produce en un espacio neutral, alejado del día a día de la gestión y el uso compartido de los recursos. En algunos momentos, cuando surgen tensiones, el grupo trata de encontrar una solución, sin alejarse del objetivo del taller, un resultado compartido que tendrá beneficios para todo el mundo. Esta es una situación que muy a menudo se hace difícil, ya que entran en juego las "conversaciones duras", en palabras de Beetson.

En los talleres en los que aplicamos esta técnica, los participantes manifestaron en la evaluación que había sido una experiencia transformadora. Antes del taller, se mostraban enfadados y frustrados con su situación, una situación terrible, que les generaba un dolor muy grande, y que había que parar. Después de los talleres, los participantes comentaban que habían visto que no estaban solos, que unos sentimientos que pensaban que solo tenían ellos también los compartían otros miembros de la comunidad. Y el resultado de este proceso era una gran sensación de autorrealización. Los talleres generan entusiasmo y energía positiva para hacer avanzar el proceso, y también la confianza que podrán recuperar el control del proceso de desarrollo. Las personas redescubren que es posible ir juntos a pesar de las diferencias y se percatan que ya no hace falta que carguen el peso del dolor y los abusos sufridos individualmente, sino que pueden trabajar juntos para hacer realidad sus aspiraciones.

En un nivel, puede parecer una práctica de desarrollo comunitario muy básico, y de hecho es así. Sin embargo, también es cierto que muy pocas comunidades aborígenes han recibido en los últimos tiempos una ayuda para el desarrollo de este tipo, por más básica que parezca. Al contrario, ya que durante las tres últimas décadas el grueso de las intervenciones han dejado unas comunidades con menos capacidad de actuación y más divididas. No deja de ser irónico, ya que si nos fijamos en medidas externas, como las medidas políticas o los niveles de gasto, parecería que la situación ha mejorado. Este dato confirma que los organismos públicos, y también la mayor parte de las organizaciones no gubernamentales, continúan trabajando a partir de una visión colonialista y paternalista, que

contempla las comunidades como grupos de personas desfavorecidas que deben ser “beneficiarias” de la magnanimidad del Estado, en lugar de ver unos agentes activos en un proceso de descolonización que reclama cambios profundos por parte del Estado y la sociedad culpables de las desventajas. Según Paulo Freire:

Estos hombres (sic)… no son marginados de la estructura, sino hombres oprimidos por la estructura. Como personas alienadas, no pueden superar su dependencia simplemente incorporándose a la estructura responsable de su dependencia.

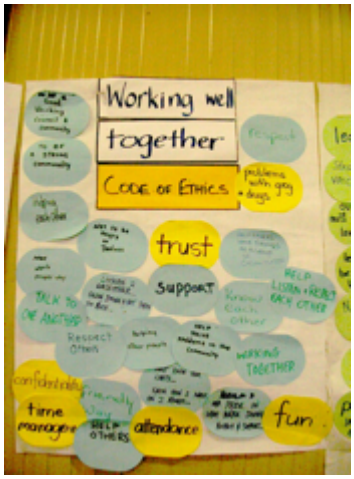
(Freire, 1972, p. 27-8).

El “papel hablante”

Las técnicas de dinamización empleadas en este proyecto no se alejan demasiado de los métodos que podría recoger cualquiera de los manuales educativos de referencia, como *Training for Transformation*(Hope y Timmel, 1999). Las herramientas de análisis de conflicto que hemos empleado también se han descrito en otras obras (como Lederach et al., 2007). Por lo tanto, en este documento centraremos nuestras reflexiones metodológicas en la técnica del “papel hablante”, popularizada en Australia por Julia Wolfson, que la descubrió en Suráfrica en los años noventa como herramienta para trabajar con grupos en situación de conflicto (Wolfson y Fowles, 2008). El “papel hablante” anima a los participantes del taller a plasmar sus palabras, sentimientos e ideas en papeles relativamente pequeños de diferentes colores y formas, que posteriormente se enganchan en grandes cartulinas. Entonces, los participantes y los dinamizadores pueden desplazar las palabras y las frases de un lugar a otro y agruparlas de diferentes maneras, para construir conceptos más complejos. Tal como planteamos más adelante, es un método semejante al sistema de las palabras generativas que Freire utilizaba en sus clases de alfabetización, unas palabras que se podían desglosar en sílabas para formar otras palabras (Schugurensky, 2011, p. 59-65). En cambio, el “papel hablante” no trabaja con sílabas, sino con palabras y frases simples, que se pueden construir y reconstruir para generar nuevos conceptos e interpretaciones.

La gran virtud de esta técnica es que sitúa las palabras de los participantes en el centro del proceso de aprendizaje desde el principio. Por ejemplo, tal como se describe en el primer estudio de caso, nuestros talleres empiezan con una actividad llamada *Working Well Together*(“Trabajar bien juntos”), pensada para definir los

protocolos del taller. El dinamizador principal pide a los participantes que escriban en sus retales de papel de colores sus ideas sobre la conducta que hay que tener en el taller. Normalmente, los participantes escriben palabras como RESPETO, ESCUCHAR, PUNTUALIDAD, etc. En el caso de los participantes y los grupos con un nivel de alfabetización bajo, el dinamizador u otro participante puede ayudarles a escribir las palabras. En todo caso, es fundamental que las personas empleen sus propias palabras. Al final del proceso, se recogen y se ponen en común las diferentes ideas y se revisan las propuestas para tratar de llegar a un consenso con el conjunto del grupo. Una vez alcanzado el acuerdo, estos principios pasan a ser la pauta de comportamiento en el taller. Enseguida, los participantes acaban de experimentar un proceso colectivo de elaboración de normas, en el que han asumido el control y la responsabilidad. En palabras de Freire, se trata de educación en tanto que práctica de libertad: emplea un espacio educativo para poner en práctica el derecho a la autogestión. En este caso, el concepto de “práctica” tiene un doble sentido: se trata de práctica como preparación para hacer lo mismo en otros contextos pero también de práctica en tanto que acción. Y, además, es una práctica que puede generar reflexión, circunstancia que demuestra la unidad dialéctica de teoría y práctica. Casi siempre, cuando una persona se aparta de los protocolos (mostrándose demasiado dominante o no escuchando atentamente la aportación del otro) los mismos participantes le hacen un toque de atención recordando los protocolos aprobados por el grupo. Sin embargo, el proceso también pone claramente de manifiesto que las palabras de los participantes (y, sobre todo, sus sentimientos) son realmente el sujeto del taller, el material objeto de debate y análisis. Esta primera actividad puede desembocar en tareas más complejas, que se pueden abordar de maneras semejantes, como elaborar una lista de los principales problemas o causas de conflicto en una comunidad.



Muestra de “papel hablante” corresponde a la actividad *Working Well Together*

El uso del “papel hablante” no se aleja mucho de la fase de búsqueda de un proyecto de Freire, en el que el equipo de búsqueda se introduce a la comunidad y escucha y anota las ideas de sus miembros, para usarlas más adelante para identificar temas y palabras generativas. En nuestro caso, la diferencia es que las palabras de las personas se generan en el taller y la tarea de depurarlas y escoger las más importantes se desarrolla de una manera más participativa. Sin embargo, se aplica una dinámica semejante, ya que los educadores descubren las palabras que las personas utilizan para hablar sobre sus realidades y, después, convierten estas palabras en los fundamentos que les permitirán construir un relato más crítico, coherente y colectivo de esta realidad.

Acción-reflexión

El paradigma didáctico global de nuestro proceso se fundamenta en el concepto y la práctica de la acción-reflexión. Todas las actividades planteadas en nuestros talleres pueden funcionar como oportunidad para la reflexión, y todas las reflexiones constituyen oportunidades para nuevas acciones. Cuando reflexionamos, pedimos a los participantes que se centren no en lo que han hecho sino en lo que han sentido mientras lo hacían. Y lo hacemos porque las palabras tienen asociadas una carga emocional y lo que la gente quiere o no quiere, lo que valora y no valora, solo se puede descubrir abriendo el “canal emocional”. Creemos que se trata de una perspectiva fundamental en los entornos en los que trabajamos, ya que la descolonización y el desposeimiento hacen que los beneficiarios de estos procesos nieguen e ignoren constantemente los sentimientos

vinculados a estas circunstancias. Los participantes tienen la sensación que hemos escuchado su dolor, una sensación que compartimos mientras sentimos las vivencias de las personas. Sin embargo, es tanto o más importante que se escuchen mutuamente.

En las historias sobre las luchas contra el colonialismo se observan dos tendencias contradictorias. Por una parte, la tendencia a enfatizar la condición de víctimas, el sufrimiento y las desventajas y, por otra, el énfasis en el heroísmo de la resistencia. Ambas realidades son ciertas y se han de reconocer, aunque muchas veces no se reconoce tanto el hecho de que la condición de víctimas, y a veces la lucha (especialmente en condiciones de represión muy intensa), son conocidas y experimentadas de manera individual, dentro de familias o grupos reducidos, y por lo tanto muy a menudo son muy pocas las personas que conocen la experiencia de cada persona o cada familia. Es así como funciona la conocida estrategia de “divide y vencerás”: a las personas no necesariamente saben hasta qué punto comparten su sufrimiento y su lucha con otros. En los talleres que hemos organizado, es muy habitual que los participantes confiesen que acaban de descubrir hasta qué punto tienen cosas en común con personas que viven bien cerca suyo, sobre todo por la percepción que tienen sobre las historias que han vivido. Y eso pasa en gran medida por la dificultad que tienen para hablar sobre las cosas que les han provocado dolor y sobre las cosas que han perdido, porque se han cargado con la culpa y la responsabilidad sobre lo que ha pasado. También acostumbra a pasar que los padres y los miembros más veteranos de las comunidades a veces prefieren no hablar sobre las primeras fases de la colonización, extremadamente violentas, por el deseo de proteger las nuevas generaciones del dolor que puede implicar el hecho de conocer y experimentar estas vivencias. La técnica del “papel hablante” ayuda a las personas a encontrar los puntos compartidos en sus experiencias y aspiraciones, ya que a medida que van apareciendo las palabras en la cartulina, los puntos compartidos se hacen más fáciles de ver. Y seguramente lo más importante es que las revelaciones de los participantes destapan estos puntos en común y demuestran por la vía de los hechos la unidad en la lectura y expresión del mundo y las palabras: es decir, la acción de leer y escribir colectivamente permite tener una visión más nítida del mundo. Por lo tanto, la lectura y la escritura se convierten en acciones de descubrimiento, que permiten poner de manifiesto una realidad que hasta entonces solo se conocía parcialmente.

La pedagogía de la gobernanza aborigen

Históricamente, el estado y sus sistemas educativos han sido agentes activos del proceso colonizador, de muchas y diferentes maneras, entre las que la minorización de las lenguas, los conocimientos y las prácticas culturales aborígenes, el intento de inserir los pueblos en los estratos más bajos de la economía de los ocupantes, la difusión de versiones de la historia que negaban o ignoraban la realidad del legado aborigen, como un sistema de gobierno y una economía sostenibles y pacíficos, y el menosprecio de la religión y la filosofía moral aborígenes. De hecho, el instrumento legal más básico de la Commonwealth, la Constitución, no consideró a los habitantes aborígenes como ciudadanos hasta el año 1967. Las escuelas públicas excluían a los niños y a los jóvenes aborígenes, obligándoles a formarse en escuelas de misioneros, con profesores poco preparados. El sistema policial y judicial criminalizaba constantemente la población aborigen, especialmente la más joven, y los índices de reclusión en prisiones y centros de menores han sido tradicionalmente muy altos.

En este contexto, no tiene demasiado sentido hablar de una democracia real o de un estado de derecho que garantice la vida, la paz y la libertad. La realidad de la inmensa mayoría de las comunidades aborígenes australianas es la realidad de unos ciudadanos que con bastante trabajo pueden gozar de paz y seguridad, la clave de vuelta de toda democracia saludable. De manera individual, las personas se ven a menudo incursas a violencia y abusos interpersonales y también a la violencia estructural provocada por la pobreza, el olvido y el menosprecio de sus valores más básicos. A veces la violencia es interna, como demuestran los elevados índices de agresiones, violencia doméstica y abusos de menores. Un punto que no se tiene tanto en cuenta es la violencia estructural, que se manifiesta a través de los altos niveles de desocupación, de arrestos y encarcelamientos, en la falta de viviendas dignas, en los altos niveles de fracaso escolar y de expulsiones de los centros educativos por problemas de comportamiento y también en los altos índices de enfermedades evitables. Y aún se habla menos de una violencia más básica, la que implica el desposeimiento de las tierras, la expropiación forzosa de los territorios ancestrales de la gran mayoría de estas poblaciones, y la explotación de los territorios de una manera agresiva, que rompe los vínculos que los pueblos mantenían de acuerdo con sus creencias espirituales.

Por lo tanto, hay la percepción justificada, especialmente entre las personas más marginalizadas, que las instituciones del estado y la sociedad civil representan una

muy hostil, que perpetúa y refuerza las injusticias históricas. Al mismo tiempo, estas instituciones son omnipresentes y no queda ningún espacio experimental utópico al que los aborígenes puedan retirarse para construir un sistema alternativo, ni tan siquiera los rincones más remotos del continente que se mencionan en el primer estudio de caso. Entonces, el reto consiste en descolonizar las mismas instituciones, incluyendo las instituciones educativas: desmantelar y reconstruir la "casa del amo" con las "herramientas del amo". Esta es una lucha en marcha desde el primer momento que los pueblos aborígenes fueran considerados súbditos británicos y, por lo tanto, pasaran a estar sometidos a las leyes de otro pueblo, el poder ocupante. Aunque la resistencia en algunos casos hizo uso de la violencia y la insumisión, normalmente tuvo un cariz más estratégico, con un cierto nivel de cooperación y aceptación de la autoridad ocupante. En diferentes lugares, a medida que la autoridad colonial extendía su poder y empezaba a construir las instituciones que les permitirían reforzar su poder sobre los pueblos indígenas y sus territorios, estos pueblos encontraron maneras de resistir y de defender sus intereses. Esta lucha es la que da lugar a lo que llamamos una "historia de gobernanza" (Hunt et al. 2008), una historia de contestación al ejercicio del poder. Nuestro planteamiento se centra en la vertiente educativa de esta historia, con la idea de extraer lecciones sobre la manera de ejercer el poder y el control. Dicho de otro modo, queremos profundizar en la "pedagogía de la gobernanza", tal como se percibe en el nivel más local de las comunidades.

Esta historia no excluye una determinada narrativa nacional, y una serie de acontecimientos clave, como la guerrilla armada de resistencia que actuó durante el siglo XIX y principios del XX, las luchas contra los regímenes laborales abusivos de mediados siglo XX, el movimiento por la reforma de la constitución de los años cincuenta y sesenta y las campañas, a partir de los años setenta, a favor de los derechos educativos, el territorio y el reconocimiento de los derechos históricos, y también para exigir disculpas por las "generaciones robadas". Sin embargo, todas y cada una de estas historias nacionales está muy marcada por circunstancias locales que, aunque coinciden a grandes trazos en el relato, presentaban unas diferencias muy significativas en cuanto al ritmo y a los detalles. Durante los cincuenta y cinco años que han pasado desde que la Commonwealth empezase a implicarse directamente en este asunto, esta diversidad local se ha reforzado de diferentes maneras, ya que el reconocimiento constitucional de los ciudadanos abrió la puerta a la posibilidad de formar asociaciones locales y buscar financiación para proyectos de desarrollo locales. Al mismo tiempo, a medida que iba reculando la posibilidad de una eliminación total de la identidad aborigen (el proceso conocido como política

de asimilación), los diferentes pueblos del continente comenzaron a tener la posibilidad de reafirmar la identidad, las lenguas y las culturas propias. La aspiración de recuperar, reconstruir y reafirmar la identidad local es, por lo tanto, uno de los aspectos clave de muchos de nuestros talleres, un aspecto que plantea un reto complejo a las autoridades coloniales, que prefieren un único tipo de ciudadano o, si eso no es posible, agrupar a las poblaciones consideradas "desfavorecidas" en un número reducido de categorías fáciles de gestionar, una de las que forman los aborígenes. En estos momentos, muy pocos organismos gubernamentales han tomado conciencia aunque de hecho se trata de cientos de pueblos diferentes y que, por lo tanto, un modelo único no es una opción válida.

Alfabetización, violencia y transformación de conflictos

A los dos ejemplos prácticos que hemos presentado, la violencia física y estructural, no solo contra mujeres y niños, aunque especialmente, forma parte de las experiencias del pasado, pero también del presente. Las personas son producto de estas circunstancias violentas y, para transformarlas, hacen falta nuevas maneras de hacer las cosas. Y para encontrar estas nuevas vías, se impone una combinación de reflexión crítica e intervención externa. Necesitamos nuevas ideas, que en parte deben venir de fuera. Sin embargo, estas ideas externas también se deben transformar, porque no toman sentido y no pasan a ser "conocimientos realmente útiles" (Thompson, 2000) hasta que se han analizado con el prisma de la experiencia de las personas "de dentro".

Una diferencia separa las experiencias que describimos y la manera como Paulo Freire hablaba de su manera de trabajar: él trabajaba con las palabras que las personas utilizaban y les ayudaba a analizarlas de una manera que les permitiese acceder a una visión más compleja de la realidad que su perspectiva de partida, que consideraba "ingenua". En cambio, aunque nosotros partimos de palabras e ideas de dominio público, nuestros talleres introducen palabras y conceptos nuevos y complejos, derivados de una manera de organizar la sociedad que hasta entonces no formaba parte de las experiencias de los participantes. Estas palabras y conceptos nacen de los conceptos modernos de democracia y estado de derecho y, aunque ya existían en la historia que las personas habían vivido, no tenían ningún significado, ya que tenían prohibido usarlas como herramientas de liberación propia. En nuestros dos ejemplos, pedimos a los participantes que asuman como propias estas ideas y saquen provecho.

Parece claro que una parte de nuestra exposición tiene relación con la

alfabetización, con la manera como las personas aprenden a leer, hablar y escribir palabras que les pueden dar poder. En segundo lugar, tiene relación con la transformación de los conflictos, ya que sugerimos que solo cuando las personas saben usar las palabras de estas maneras pueden aspirar a trastrocar la riada de violencia que les ha enterrado durante siglos. No pretendemos sugerir que la violencia estructural e interna se parará de golpe solo por el hecho que las personas tengan acceso a un nuevo lenguaje, pero el lenguaje de la democracia y el estado de derecho ofrecen una vía de salida de la violencia, una posibilidad de sustituirla por otras formas de gestión de los conflictos. En tercer lugar, aunque la educación popular puede contribuir a la pacificación, también es necesario que se centre en las relaciones de género. El carácter sexista de la violencia después de los conflictos es una realidad incuestionable, pero en la Australia aborigen, igual como en otros países colonizados, la incidencia de la violencia contra las mujeres llega a proporciones alarmantes. Seguramente por ello, las mujeres son la punta de lanza de la lucha para erradicar la violencia y recuperar la paz y la seguridad. Por lo tanto, hay que animar a las mujeres a asumir el liderazgo de este proceso de transformación social. En cuarto lugar, tiene relación con la autodeterminación y la gobernanza. La autodeterminación la ejerce un pueblo que decide libremente su futuro social, económico, político y cultural. Y para poder asumir estas decisiones colectivas y aplicar las acciones que se derivan, es necesario que un pueblo tenga instituciones y prácticas de toma colectiva de decisiones adaptadas al mundo actual. Las prácticas se deben aprender y las instituciones que las amparan, como las constituciones y los consejos comunitarios o los parlamentos, se deben construir. Además, las instituciones de gobernanza y autodeterminación no son como una casa, cuya construcción se puede delegar en otros: las debe construir uno mismo. Tal como decían Horton y Freire, “hay que hacer camino caminando”.

Conclusión

En esta fase del ejercicio, planteamos la sistematización siguiente (Torres, 1992), que establece cinco maneras cómo la educación popular puede contribuir al desarrollo aborigen.

En primer lugar, y por orden de importancia, nuestro enfoque basado en la educación popular espolea a las personas a creer en la posibilidad de un futuro menos violento y más pacífico, que les ofrezca un control mayor sobre sus vidas, aunque sin insinuar que se trate de un proceso rápido ni sencillo. Reconocemos, por lo tanto, que es un proceso que cabe pensar a largo plazo. En segundo lugar,

nuestro enfoque está planteado de una manera intencionada con la idea de crear un espacio seguro para personas que han sufrido conflictos y que viven en un mundo en conflicto, para que puedan compartir experiencias y participar en un diálogo. En este caso, los educadores deben desplegar determinados recursos, para abrir un espacio que de otro modo no existiría. En tercer lugar, el planteamiento anima a los participantes a conectar sus experiencias con un contexto sociopolítico y una historia globales. Las personas que viven un conflicto, o sus familias o comunidades, muchas veces solo tienen un conocimiento parcial de la historia de este conflicto. Por lo tanto, es necesario que vean que su experiencia se enmarca en un proceso de una magnitud muy superior, de tipo histórico. En cuarto lugar, la educación popular reclama un enfoque dialógico, para generar las experiencias de trabajo colectivo necesarias para analizar las situaciones y diseñar estrategias de actuación colectiva. Por encima de todo, se trata de un proceso de construcción y consolidación de relaciones de confianza y solidaridad. Y en quinto lugar, los educadores deben garantizar un apoyo continuado a las personas, para que puedan actuar a partir de las decisiones que hayan tomado y profundizar en la reflexión sobre estas acciones, en un ciclo de acción-reflexión pensado para ayudarles a salir de las condiciones que generan los problemas identificados. Y esta acción transformadora constituye la base de una reflexión posterior.

La condición básica para que todo el proceso funcione es que, dado que la experiencia con la colonización ha sido diferente en cada comunidad, cada comunidad se enfrente a su realidad propia específica, a partir de esta experiencia y esta historia. Por lo tanto, no podemos aplicar ninguna plantilla ni modelo global, sino solo ideas, conceptos y actividades que pueden ayudar a las personas a encontrar su propio camino. Sin embargo, hemos observado que la actuación colectiva es un proceso que solo se puede llegar a dominar a través de un trabajo conjunto para obtener un producto colectivo y, de esta manera, romper el aislamiento y la división, la fragmentación y la fractura que la historia colonial ha impuesto a los pueblos aborígenes. Tal como nos enseña Freire, se trata de pasar a ser sujetos, en lugar de objetos; de aprender que es posible actuar, especialmente con relación al gobierno, y actuar más allá de la negación y la oposición, sino usando las “herramientas del amo”. Este proceso es una etapa necesaria de la reconstrucción de la identidad individual y colectiva y, a largo plazo, quién sabe si de una nueva forma de unidad nacional, que con el tiempo construye, partiendo de la base, estructuras interconectadas de poder local bastante sólidas para hacer de plataforma de un movimiento de transformación más radical y general.

Bibliografía

Beetson, J. (1997). *Indigenous education. Address to UNESCO Confintea V* Indigenous Education Panel, 15 de julio. Consultado el 3 de noviembre de 2011.

Boughton, B. (2005). “The Workers ’ University”: Australia’s Marx Schools & the International Communist Movement ’s Contribution to Popular Education. A: J. Crowther, V. Galloway i I. Martin (Eds.), *Popular Education: Engaging the Academy*(pp. 100-109). Leicester: NIACE.

Boughton, B. (2010). Back to the future? Timor-Leste, Cuba and the return of the mass literacy campaign. *Literacy and Numeracy Studies.*18(2), 23-40.

Durnan, D. (2010). Popular Education & Peacebuilding in Timor-Leste: Theoretical Foundations. A: M. Leach, N. C. Mendes, A. B. Da Silva, A. D. C. Ximenes i B. Boughton (Eds.), *Hatene kona ba/ Compreender/ Understanding/ Mengerti Timor-Leste. Proceedings of the Timor-Leste Studies Association Conference, Dili 2-3 July, 2009*(pp. 272-277). Hawthorn: Swinburne Press.

Durnan, D., i Boughton, B. (1999). *Succeeding Against the Odds. The outcomes obtained by Indigenous students in Aboriginal community-controlled colleges*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.

Durnan, D., i Beetson, J. (2011). *The pedagogy of solidarity: Timor-Leste and Aboriginal Australia*. Documento presentado en la Timor-Leste Studies Association Conference, 30 julio-1 julio, Dili, Timor-Leste.

Eades, D. (1994). Aboriginal English. A: D. Horton (Ed.), *Encyclopaedia of Aboriginal Australia*(pp. 13-14). Canberra: Aboriginal Studies Press.

FIAEP (Federation of Independent Aboriginal Education Providers). (1997). *Best Practice and Benchmarking in Aboriginal Community-Controlled Adult Education*. Brisbane: Australian National Training Authority (ANTA). Disponible en línea.

Fisher, S., et al. (2000). *Working with conflict: skills and strategies for action*. New York: Zed Books. Distribuït als EUA en exclusiva por St. Martin ’s Press.

Fletcher, J. J. (1989). *Clean, Clad and Courteous. A History of Aboriginal Education in New South Wales*. Marrickville: Southwood Press.

Freire, P. (1972). *Cultural action for freedom*. Harmondsworth: Penguin.

Goodall, H. (1996). *Invasion to embassy: land in Aboriginal politics in New South Wales, 1770-1972*. St. Leonards, N.S.W.: Allen & Unwin en colaboración con Black Books.

Hope, A., i Timmel, S. (1999). *Training for transformation: a handbook for community workers. Book 4.* Londres: ITDG Publishing.

Hunt, J., Smith, D., Garling, S., i Sanders, W. (Eds.) (2008). *Contested Governance: Culture, power and institutions in Indigenous Australia. Research Monograph 29*. Canberra: CAEPR.

La Fontaine, M. (Ed.) (2006). *New legend: a story of law and culture and the fight for self determination in the Kimberley.* Fitzroy Crossing, W.A.: Kimberley Aboriginal Law and Culture Centre.

Lederach, P., Neufeldt, R., i Culbertson, H. (2007). *Reflective Peacebuilding. A Planning, Monitoring and Learning Toolkit*. Consultado en noviembre de 2011 a: http://kroc.nd.edu

Nyerere, J. (1976/2006). Adult education and development (Reprint of Speech to First World Congress of the International Council of Adult Education Dar Es Salaam 1976). *Adult Education and Development, 67*, 77-88.

Schugurensky, D. (2011). *Paulo Freire*. Londres: Continuum.

Thompson, J. (2001). Emancipatory Learning [versió electrònica]. NIACE Briefing Sheet. Consultado el 4 de noviembre de 2011.

Torres, C. A. (1992). Participatory action research and popular education in Latin America. *Qualitative Studies in Education. 5*(1), 51-62.

United Nations. (2007). *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples.* Adoptado por la Resolución de la Asamblea General de les Naciones Unidas 61/295 el 13 de septiembre de 2007.

Wolfson, J. (2007). *Using Talking Paper: A resource for enhancing consensual dialogue and participative learning in groups.* Canberra: ORIC, Commonwealth of Australia.

Wolfson, J., i Fowkes, S. (2008). *Something other than talk: communication beyond words. Facilitating group discussion using Talking Paper: an overview.*[versión electrónica]. Consultado el 20 de octubre de 2011 en: http://www.turningforward.org/

Theorising Creative Critical Pedagogy: the art of politicised agency

Bríd Connolly, Department of Adult and Community Education,
National University of Ireland, Maynooth, Ireland

Introduction: The Irish context for radical educators.

The financial collapse at the end of the first decade of the new millennium revealed the extent to which the equality agenda was dishonoured in favour of the myth of 'the rising tide lifts all boats', echoing JFK in the USA (Lemass, 1964). This was reinforced in the 80s by the neo-liberal 'trickle down' belief that wealth created by the rich, promoted by favourable economic policies will ultimately benefit everyone. The crisis demonstrated the widening income inequality and deterioration of health and welfare provision (Chang, 2010, p. 144-146). Irish society embraced the 80s neo-liberal economics with enthusiasm, resulting in the business climate for the economic development, but virally contagious for welfare, education, transport, health and housing. These spheres, formerly the concern of the state, were piece-meal transferred to private profit-making. This has resulted in the proliferation of private hospitals and commercial home care; private provision of early childhood education, vocational training, and 'back to work' programmes; selling off public housing and land for profit-making development; public-private road-building programmes, all partially funded from public taxation, and benefiting from the depression of wages due to the labour surplus activated by the population who came to Ireland from the central and eastern Europe and elsewhere for work. This has led to the steady decline of concern for the welfare of the people, particularly those deeply and profoundly affected by poverty, alienation, disadvantage and neglect. Neo-liberalism's creep into the national psyche was facilitated by the business climate, seducing a large proportion of the people into what has become known as the madness of the Celtic Tiger, characterised by the indebtedness of ordinary citizens, on the one hand, and the untrammeled, unregulated money markets which funded the particularly Irish version of boom.

McLaren (2005), said that we live in a time that is so brutal and so unforgiving that we must always ask ourselves if we are dreaming. Looking back at 2005, just seven years ago, the past seems like a foreign country, as today's world is infinitely more brutal and unforgiving. It is as if we are hurtling towards our own doom, and worst of all, democracy has been press-ganged into bringing us there. The trend all over

Europe, in spite of specific exceptions, conservative and centrist governments and politicians are in the ascendant, intent of pursuing austerity, clearly targeting public expenditure, while simultaneously, actively reluctant to tax wealth and property. And, most unforgivably, this austerity is the response to reckless lending, monetarism and de-regulation.

In the meanwhile…

During this time, radical adult educators have been concerned with creating an alternative vision of what is possible, through the integration of the imagination, 'really useful knowledge' (Thompson, 1996) and 'really useful practice' (Connolly, 2005). This Cinderella of education and community has been working with people forgotten by the Celtic Tiger, in addition to the New Irish, people coming to Ireland as a reserve army of workers, as refugees and asylum seekers and as economic migrants. This article will look at this integration in the form of critical pedagogy, especially that which goes beyond the academic and the formal, but is also situated within community development, non-formal and accredited adult and community education. I will examine the pedagogy that stems from the arts, with particular emphasis the work of Boal (1979), exploring the implications for the arts in general, the *Arts of the Oppressed,* as it were. These arts articulate a complementary, non-rational discourse (Newman, 2006) and as such, enable educators and students to engage with the complex relationships between power and society. I will look at the thinking that underpins the praxis, with a deeper discussion on the micro-macro integration that is essential to connect the individual and society, for working upon the world, and argue that creativity is an essential element of critical pedagogy, to equip people with the resources needed to counteract myriad forces against equality and justice.

The Practice of Community Development and Education

Amsler *et al* argue that critical pedagogy is vitally important today (Amsler *et al*, 2010). As an educator in a university as well as the community, the pedagogy of hope (Freire, 1997) is vital for imagining an alternative future of structural transformation. This work is supported by the knowledge that there is a community of like-minded people who share in the struggle in diverse contexts, such as the Popular Education Network (Crowther *et al*, 2005), which revitalises this thinking. Bourdieu (1977, p. 3) considers that *practice* is the key way out of the false conflict between the individual and society, and this community of practice is crucial to

create the conditions for politicised educational work. The inspiration for this work comes from dialogue, reflection and interrogations, and writing an article as the practice of renewal and re-envisioning. There is still an urgent need for more dialogue on justice and equality, and on the role that activist practitioners and academics can play in working towards the aspiration (see Crowther *et al* 2005, p. 4). Community development and education are critical sites for radical work.

In the 1980s and early 90s, community development and education was framed as fundamental in addressing poverty and disadvantage (Kelleher and Whelan, 1992). The Combat Poverty Agency, established when Kennedy (1982), asserted that a third of the population lived in poverty, endorsed this. The then socially conscious Irish Government's Department of Social, Community and Family Affairs (ultimately short-lived), also endorsed community development and education, with radical policies on equality and social inclusion (Connolly, 1997). Powell and Geoghegan suggested that it was a progressive manifesto of social change, in the same league as the Swedish model (2004, p. 151). However, with the change of government in 1997, the manifesto shifted from the Nordic support for universal healthcare, education, welfare and rights, to free market liberalism. This meant that the work for equality was left to the community development activists, often without support and acknowledgment.

However, the problem with community development, notwithstanding the work undertaken by radical organisations such as Community Action Network in Ireland, and the critical constructs by Marjorie Mayo (2000), Margaret Ledwith (2005), Mae Shaw, (2008) and many others, is that the concept of community development has been interpreted in myriad ways (see Shaw, 2011). It has been used, at times, as a Trojan Horse to enact the ideology of the dominant hegemony. In the UK, New Labour's Third Way embraced it as a resolution to the adversarial left versus right, while Cameron's Big Society incorporated it to coincide with the withdrawal of the state from community and the dilution of citizenship of collective, emancipatory dimensions, (Craig, *et al* 2011, p. 309). In Ireland community development has been revised and re-evaluated as primarily a service provision vehicle, not a process of empowerment, emancipation and participative democracy (Connolly, 2007, Powell and Geoghegan, 2004). This has been felt in the aftermath of the financial collapse, when the Irish Government demolished or undermined key agencies working towards equality, especially those which took critical stances towards the social policy enacted since the election in 1997, in a process similar to Klein's (2008) account of the *Shock Doctrine*. These included the withdrawal of funding from

community development projects, from the independent Equality Authority, Community Workers Co-operative, on the one hand, and the so-called mainstreaming of similar agencies, such as the Combat Poverty Agency, and New Irish integration agencies into government departments. However, rather than a thrust towards mainstreaming the Nordic social model, these maneuvers are much more geared towards the suppression of critique of opposition. In many ways this control is facilitated by the reaction that Zizek (2009) notes: ‘crisis as shock therapy’ indicates that the popular response to the crisis will not necessarily result in radical emancipatory politics, but rather the reversion to the traditional conservative politics. And most of all, it is highly individualized, leading to the quite recent interest in adult and community education.

The publication of the White Paper on adult education was highly significant in raising awareness of the quite invisible work that characterised the field (Government of Ireland, 2000). While we in the adult education world see the systemic difficulties as they play out in people’s lives, the state now perceives adult education as an ideal route to access hard-to-reach people, but with the intention of dealing with them, rather than transforming the system.

Critical pedagogy overview

A key ally in this project is Freire (1972), and reflection on the crisis has provided the opportunity to revisit his influence on critical pedagogy. Darder *et al* (2003, p. 3) maintain that critical pedagogy aims to organise the set of radical ideas and practices that contributes to democratic principles in schooling. They trace the first usage of the term to Giroux (1983), and he continues in his subsequent work (1992, 1988) with the project of linking critical educational practice with democratic principles in the wider society.

Darder *et al,* link developments of progressive education (Dewey, 1966, Bowles and Gintis, 1976) with critical theory (Marcuse, 1969, Habermas 1996) and the struggle against all kinds of domination, including anti-democratic forces, tyrannical governments and authoritarianism. They assert that the early 1970s were pivotal in the development of critical pedagogy, with the thinking around the role of education in changing the relationship between the school and society, the learners and educators and even the nature of education (Boal, 2000, Freire, 1972 and Illich, 1978). They hold that the concept of hegemony (Gramsci, 1971) enables the analysis of unequal power relations that sustain the ruling classes, and is thus an invaluable tool in critical pedagogy. They also hold that, as a pedagogical tool, the

study of ideology is able to unmask the contradictions of the mainstream cultures of schooling, and the lived experiences of people, and in providing a starting point for asking critical questions (2003, pp. 3-14). Thus, as practitioners, we can embody these critical dimensions, whether at basic community education or at doctoral level. Noddings (2011) argues that channeling all students towards the academy is self-defeating, undermining democracy, forcing people into unsuitable programmes. However, critical educators do not need to privilege higher education; this means that adult basic education is not a 'dumbed down' version of doctoral level education, but rather the foundational studies that build towards the co-creation of knowledge. Thus, regardless of eventual life choices, entrance and exit from the educational institutions, critical pedagogy equips people to analyse power, authority and democracy in any context.

Critical pedagogy had been very influential among activist educators – though not necessarily within education, *per se*– along two strands, that is, via Giroux (1988) critical pedagogy in mainstream schooling, and bell hooks (2003) feminist pedagogy. Giroux (2005) poses the critical questions on schooling, and in whose interest schooling serves. He argues that school practices need to be informed by a public philosophy that addresses the construction of ideological and institutional conditions in which the lived experience of empowerment for the vast majority of students becomes the defining characteristic of schooling. He asserts that critical pedagogy attempts to create new knowledge through interdisciplinary thinking, which takes the lived experience of people into account. This is fundamentally an ethical positioning, which locates itself around the categories of race, gender, class and ethnicity in these experiences. However, Giroux positions critical pedagogy in schooling, but not all education takes place within formal settings. For example, Reay (2011) argues that the perpetuation of dual strands in education, that of academic goals on the one hand, and vocational training for employment, on the other, further exacerbates the difficulties of radical educators as they work towards the different goals.

We can see the seepage from the vocational training and education philosophy into the academic models, with the resultant instrumentalist pedagogy, in spite of Reay's contention that the ruling classes would resist it in their own, private or quasi private educational provisions (2011, p. 1). Apple (1986, p. 163) maintains that, contrary to the ethical positioning of critical educators, teaching has been reduced to a technical role, in line with a training model, and this technical role is part of the overall decline of education as the practice of freedom. He maintains

that, far from promoting critical reflection, it systemically promotes education for employment, for consumption, and, tellingly, the school as a market place. Moreover, he considers that the market/consumer dynamic pushes the individualistic trend to the logical end-point, that of the disconnection with the social and cultural contexts. This is *de facto*, a substitution with quite a sinister sleight of hand. Instead of universal education as a right for all citizens, meritocracy silences dissention. It is very difficult to generate class/race/gender consciousness with the meritocratic system, because it is framed as the fairest way in which to distribute educational resources. Thus, meritocracy as a central pillar of equality of opportunity is, in itself, perpetuating inequality, disconnected as it is from the social and cultural contexts. McLaren (1998, p. 230) suggests that critical educators need to interrogate this connection, to bring the social and cultural into the individual learning experience, to develop agentic, theorising intellectuals.

The Government of Ireland (2000) policy document positions adult and community education as the meeting point of lived experience and social categories. Critical practice is one of the characteristics of adult and community education, but it has lacked theory, a failure that Thompson noted in the 1980s and which still holds. On the other hand, Kanpol (1999) asserts that critical pedagogy is theoretically visionary, but lacks the practical tools or process to implement it: critical pedagogy has the theoretical foundation, it lacks the practice, and while adult and community education lacks the substantial theorising, it is rich in ways of working that aim for democracy and equality.

Lynch (1989) is the clearest voice in the critique of education in Ireland. She argues that the role of ideology in education is obscured and disconnected from the practice of education. Moreover, she asserts there was no evidence that critical theorists, including Freire, Giroux and hooks, have had an impact on the culture of schooling. Thus, in mainstream education, Lynch (1989) finds that critical analyses of education were few, which re-iterates the point that Crowther *et al* (2005) make, with regard to the urgent need for this discussion. Lynch (1999) acknowledges that adult and community education held a strong critical agenda particularly in practice. Bassett *et al* (1989, p. 27-28), and more recent writers, including Connolly, *et al*, (2007) contends that critical reflection for emancipation is core, from the organisation of it, to the practice in the classroom. This type of critical reflection is fundamental to feminist pedagogy.

Feminist Pedagogies

hooks (1994) engages with Freire (1972), taking him to task for his lack of gender analysis, but acknowledging his contribution to feminist pedagogy. Lather (1992, p. 121), in foregrounding a feminist reading of post-critical pedagogy, takes the definition of pedagogy as developed by Lusted (1986, p. 3). Lusted provides a key characterization of pedagogy, which I consider congruent with my own take on it, comprising the transformation of consciousness between the educator, the learners and the knowledge they generate in the pedagogic relationship. In this tripartite process, the equality of the educators and learners is fundamental, and the knowledge co-created in this tripartite process is dynamic rather than static. Further, his characterisation is congruent with Freire's contention with regards to partiality. Learners, educators and knowledge are situated. Authenticity and transparency around these situated conditions would be essential to ensure that pedagogy moved beyond the science of methods, or the mere transmission of static knowledge. This is the heart of feminist pedagogy.

Gore and Luke (1992, p. 1), attempt to create feminist learning spaces that demystifies canonical knowledge and clarifies relations of domination which subordinate not just women, but also people of colour, minority ethnic groups, class and other signifiers of difference. hooks (1994) is deeply influenced by Freire's thinking. She argues that Freire's lack of gender awareness, a major flaw, is remedied by the pedagogy of oppressed, providing the tools to generate a feminist pedagogy. She argues that engaged pedagogy is a development of critical pedagogy and feminist pedagogy, but engaged pedagogy is more demanding than either: it advocates the well-being of the students, with attention to the relationship dimensions. hooks (2003) contends that the teaching and learning relationship is essential to building community in the classroom. Engaged pedagogy became the foundation for community building, starting in the classroom. Community building, as an intended consequence of pedagogy, needs the feminist analysis, in order to ensure that it is fully imbued with human values, interrogating hidden patriarchal values. For example, Stanley and Wise (1993, p. 26) argue that feminism shows that social sciences are sexist and embedded in patriarchal ideologies. Thus, feminist pedagogies problematise critical pedagogy, with Lather (1992, p. 124) asking: *why doesn't this feel empowering?* This question was originally posed by Ellsworth (1992, p. 93), when she analyses her experience of teaching an anti-racism programme in an establishment university, and found that critical pedagogy is most abstract with regards to working with learners, leaving her and the students

struggling. Lather (1992, p. 132), rather than set critical pedagogy and feminist pedagogy in antagonistic opposition, proposes that the difficulties Ellsworth experienced and the theoretical orientation of critical pedagogy, are opportunities to develop. In the context of adult and community education in Ireland, this is vital. Radical educators need allies and the debate can continue as critical friends, rather than as opposition.

Praxis and Critical Reflection

According to Marx (2000), the purpose of philosophy is not simply to interpret the world, but rather to change it. This precept is echoed by feminists, (e.g., Oakley, 2005, Lengermann, and Niebrugge-Brantley, 2003, and Stanley and Wise, 1993). In radical adult and community education, we echo Freire's contention about naming our worlds in order to change them (1972, pp. 60-61) and he inspires us to work for social change, through praxis. He shaped the concept of *praxis* to articulate the nature of acting upon the social world, in the cycle with the reflection of conscientization. It is vital that this is not diminished to the 'critical thinking' of mental gymnastics with no reference to real world politics. Critical thinking is now commonplace, including business, nursing, and communications, but is more focussed on logic and argument, rather than addressing social justice. Newman (2006) warns that critical thinking has become removed from critical theory and scepticism, becoming domesticated – in the Freirean sense – in its ubiquitous refrain (pp. 9 – 10). Gramsci (1971, pp. 334-336) proposes a praxis which unites theory and practice so that neither is subservient to the other. This was the sense in which I see it: practice enriched theory; practice equally enriched by theory. Smith (1999) develops the concept that praxis consists of informed activism, committed to human well-being, underpinned by critical reflection honed by rigorous interrogation of our values and beliefs. Praxis links theory and practice and embeds it in thinking about practice. This ensures that the practice of adult education is the basis of the theory, rather than the other way around.

New social movements, as the 'trumpet call, as the counterweight to oppressive power, as a summons to popular action against a wide range of scourges' (Tilly and Wood, 2009, p. 3) are now recognisable as an alternative or complementary to the traditional politics, particularly action against highly resistant dominant discourses. Social movements forge the link between theory and practice, and subvert the disconnections between diverse groups and issues in society, in the search for insight into the lived, experiential realities. Further, this subversion is political

activism in its own right, in the struggle for social justice. Praxis as a key dimension of critical pedagogy is thus located within the struggle against oppressive powers, with congruence between adult education and new social movements. The crucial social movement of the 20th century was the women's movement. It's at the forefront of the generation of new knowledge and new ways of knowing. Freire (1972, p. 81) asserts that *conscientization* emanates from reflection on the condition of existence. He emphasizes that people emerge from their enveloping reality through reflection, and develop the ability to *intervene* between their reality and their historical awareness of it. Conscientization consists of insight and understanding of the social world, facilitated by the distance created by reflection, such that the reality of experience is seen in a more objective light. This reverberates with feminist consciousness raising.

Freire is not simply proposing a method; rather he places the onus on the educator to generate knowledge, to engage in critical consciousness themselves and to avoid the tendency to remain mere technicians. Feminist pedagogy also deals with this danger, the danger of the *methods fetish.* Bartolomé contends that the response to educational underachievement is often seen as methodological rather than social, and in her experience, student educators often believe that they do not need to interrogate their own positionality, bias, beliefs and assumptions; rather, that they simply need special techniques, curriculum and materials in order to address academic underachievement, especially among people coming from marginal backgrounds, (Bartolomé, 2003, pp. 408- 409). Radical adult educators resist the pressure to develop the highly technical approach to pedagogy, to develop their role as organic intellectuals in the community, and their grasp on the ways in which their individual practice connected with the social world. Newman (2006) has no fear that methods undermine radical practice; indeed he proposes what I term 'really creative practice', echoing Thompson's 'really useful knowledge' for defiance.

Creative critical pedagogies

Newman speaks of creativity in terms of non-rational discourse. The arts can articulate a deeper, more significant 'truth' beyond what is merely accurate and factual; that metaphor, story, novels, plays, poetry, visual arts, even dreams, open up insights, almost mystical, accidental encounters with originality and creativity. Insights enable people to understand without necessarily explaining the understanding (2006, pp. 173-177). This is the key outcome of praxis: insight into

and understanding of the human condition, and with the community to contextualise wider social constructs.

Boal continues the work of Freire with the *Theatre of the Oppressed*, holding that all theatre work is political, because all the activities of human are political and theatre is one of them. His aim is to show how theatre can be placed in the service of the oppressed, so that they self-express, using this new language; they can also discover new concepts, the poetics of the oppressed, to change the status of people from passive spectators to subject, actors, transformers of the dramatic action (1979, pp. 121-122).

Really creative pedagogy can access the abstract, non-rational world, in concrete, practical ways available to everyone. This capacity brings both optimistic and pessimistic possibilities. On the one hand, forum theatre for example, can enable people to see familiar situations in unfamiliar and disconcerting ways. On the other hand, the facilitator/educator must be very clear about their own ethos in order to ensure that community arts does not replicate the status quo, or indeed create a new order of power and control. Hussey (1999) contends that creative pedagogy poses critical questions: for example, what is the hidden curriculum in a personal development programme? Does the person need curing, redemption, saving, or liberation? He explores community arts within a matrix of colonisation. The matrix elements include domination of the physical space, the creation of dualism between the facilitator and the participants, the inhibition of the usual expression of the participants, the reward for mimicry and alienation for those who are changed through the process (pp. 47-48). That is, the kind of vision of freedom and emancipation that radical educators hold may be in the same league as the vision of ‘ civilisation ’ that colonisers hold. It is timely warning, that creative pedagogy must start where people are at, but practice must be reviewed, renewed and re-evaluated constantly. The main objective is to change people into actors, such that they don’t delegate action to someone else, including the educators (Boal, 1979, p. 122). Further, the issue of cultural identity, including class, gender and ethnicity, is central, as dimensions within the colonisation matrix suggested by Hussey. However, the thing is to expand the cultural and historical worlds in the process of learning and seeking (Freire, 2005, p. 124)

Gilligan (1999) holds that the imagination is the only way to see the world in a new way; it is the key faculty that empowers new ways of being and novel ways of understanding our worlds. Further, she maintains the critical pedagogy must be creative and that critical consciousness must also be creative consciousness. She

fears that without imagination, dominant ideologies will prevail without restraint (p. 201). The arts are essential to feed and nurture the imagination. Newman (2007) and Boal (1994) both use stories to develop their arguments. Newman shows how he is *in* the world, as an educator, rather than an observer of others in the world, and Boal tells the story of the *Political Master Swimmer* to connect the personal with the political.

Micro-macro lifeworld

Tovey *et al* (2007), discuss the role of lifeworld in understanding how societies change. Lifeworld includes the everyday interpersonal relationships, within and outside of the family, where everyone is orientated towards mutual understanding and common ground. They hold that lifeworld explained or, at least, helped to explain the new ways of living, new takes on relationships and, particularly, the new emphasis on personal development and self-understanding which has emerged in adult and community education. That is, lifeworld as life as it is lived, is useful in the discussion on how we simultaneously live in macro and micro worlds. Habermas speaks of it as a vast web of shared understandings and assumptions that we draw on in order to make meaning of our lives and those in our community (1987, p. 131). These understandings form the solid ground that is needed before people can challenge what they hold as familiar and transform them through social and feminist analysis. Williamson (1998, p. 172) argues that all personal change is a form of learning or questioning. In his discussion on the lifeworld, concerned as it is with the minutiae of everyday, (extra-) ordinary living, the face-to-face realities of interpersonal relationships, he positions personal change in the sphere of adult learning. Thus, when ‘turbo-capitalism’, (Powell and Geoghegan, 2004) colonise the lifeworld of (extra-) ordinary people’s lives, it objectifies and reduces them to consumers, helpless in the maelstrom of market forces.

Ritzer (1979, 1981) provides a matrix that helps to analyse the macro-micro linkage, together with objectivity and subjectivity. He proposes a four-level analysis of society.

MACROSCOPIC

I. Macro-objective Examples – society, law, bureaucracy, architecture, technology, and language	II. Macro-subjective Examples – culture, norms and values

III. Micro-objective Examples – patterns of behaviour, action and interaction.	IV. Micro-subjective Examples – perceptions, beliefs; the various facets of the social construction of reality

MICROSCOPIC

(Ritzer, 1979, 1981a, cited in Ritzer, 2003, p. 487)

These categories have inherent problems. The underlying assumption in this meaning of objectivity is that the elements, such as the law, architecture, and so on, are impartial, free from uninformed bias, while the subjective is biased, prejudiced and all too human. But feminist thinking about subjectivity questions this. Weedon defends subjectivity as the conscious and unconscious thoughts and emotions of the individual, her sense of herself and her ways of understanding her relation to the world (1997, p. 32). That is, Weedon's (1997) take on subjectivity encompasses the macro and the micro, with the different personal levels of 'knowing': the conscious and the unconscious. This links to Ritzer's objective sphere, especially with the regard to actions and interactions: the relations that the person has with the world.

However, Ritzer's matrix is useful because he circumvents the problems inherent in dualism. Micro and macro are co-existing dimensions in that any one was not prior to the others. Thus, his four-dimension matrix enables the view that these are equally co-existing and influential, a vital element of critical creative pedagogy.

Lengermann and Niebrugge-Brantley (2003, p. 474-475) say that women learn to perceive themselves as unequal to and less than the super-ordinate group, in the process of internalising society's norms and values, along with the way in which the self as a social actor must operate out of established knowledge (*cf.* Foucault, 1994, Lukes, 2005 on power). That is, women, with these internalised inferiorities, are different to the dominant cultural norms. Dominant groups and individuals develop their sense of identity through feedback from their peers. Women and other subordinate groups see themselves through the eyes of these dominant norms, and therefore see themselves as fundamentally inadequate. Most of all, this disjointed sense of identity denies the validity of their own experience. Davis (2006, p. 426) expands on this theme of the fragmented sense of identity, which depends on

powers external to itself. We might resist and agonise over those very powers that dominate and subject us, and at the same time, we also depend on them for the context.

These feminist analyses of subjectivity encompass a highly complex set of elements, from the outside social norms and values, to the internalised imperatives, both conscious and unconscious. Through feminist analysis, and eventually through macro-micro integration, it is possible to develop an understanding of subjectivity as a powerful aspect of the human condition, rather than an inadequate, deficient opposite of objectivity. Further, subjectivity is holistic, imaginative and multi-faceted, including the rational and logical with the emotional and intuitive. Moreover, objectivity must be dislocated from the prime position as unqualified truth or uncontested knowledge. Feminist research promotes subjectivity to locate it alongside objectivity as valid knowledge. I regard that the research methodologies based on subjective data and analyses can capture these complex elements, and provide a meaningful account of the experience of adult and community educators. That is, adult and community education can extend its depth by virtue of feminist analyses. But there is another aspect of this issue that needs to be explored: that of structure and the way agency operates within it, while creating it simultaneously. Personal change through adult and community education could remain at the level of the superficial unless it is accompanied by the sense of self as actor, agentic within our own lives, capable of making decisions about our destinies.

Agency and Structure Continuum

Ritzer and Goodman locate the micro and macro ends of social phenomena on a continuum rather than regarding them as dichotomies. They associate the agency/structure dilemma with micro to macro continuum, with distinct differences. While agency generally refers to micro-level, individual human actors, it can also refer to (macro) collectivities that act on communally. That is, this characterisation takes into account that agency includes collective action, not just individual action. Their view of structure, similarly, locates it also within the macro and micro, with structure generally referring to large-scale, it can also refer to the micro-structures, such as interrelationships and engagement (2003, p. 508-509).

This is essential when we consider a social movement such as the feminist movement, where groups of women, acting counter-hegemonically, are consciously working towards explicit goal of liberation. As well as changing their community and society, the feminist movement went into the domestic sphere, fundamentally

questioning personal interrelationships. This is key to the argument for creative critical pedagogy, as individual educators act collectively towards the goal of equality and social justice, through practice.

Bourdieu (1977, p. 3) considers that *practice* is the key way out of the false conflict between the individual and society, with the focus on practice as the outcome of the dialectical relationship between structure and agency. When I consider pedagogy as practice, I can see this relationship: pedagogy directly connects the content with the process of teaching it. Creative critical pedagogy transforms this relationship by focusing on critical ways of looking at the world in imaginative ways. Included in this critical mode in critical pedagogy and in the women's movement, is consciousness raising. Reflexivity is an indispensable component of consciousness raising, located within the concept of praxis, the process of action and reflection.

Bringing it all back home

So, what does this mean for the repertoire of practice? Practice is the route to negotiate between the personal and political, and critical pedagogy is the practice of a political positioning. However, we must always critique our critiques, in a continuous cycle of questioning and interrogation. For example, I constantly fear that critical pedagogy will regress into a patriarchal mind-set, with the lure of academic rhetoric, at worst. I also fear that feminist thinking will be side-lined, appropriated and re-interpreted in masculinist analyses. But I also interrogate feminist pedagogy, taking into account Lather's question: *Why does this not feel empowering?* That is, getting the balance right between challenge and affirmation. My practice was developed within women's community education and I try to keep this practice current in community development, community arts and community engagement. I also bring that learning into the academy, in my work with post-graduate students, where I hone the intellectual rigour that is vital for political work. Nevertheless, I constantly re-evaluate it, to try to ensure that the academy does not colonise the field, with the help of Hussey's matrix, in the push towards qualifications, accreditation, higher level learning, and so on.

However, I know whose side I am on. With the community of practice of PEN, the work is rooted in the real interests and struggles of ordinary people; it is critical of status quo, and completely committed to progressive social and political change, (Crowther *et al*, 2005). Thus, the base line of my practice is saturated with feminist ideology and feminist imagination, obviously within normal limitations and inadequacies.

We need to develop our own creativity. Newman tells of his practice when he uses the sonnet to facilitate students in their understanding of a thesis (2006, p. 187-194). I was reminded of a metaphor that occurred to me, when I was working with similar students with similar worries. These students were all working towards their own individual thesis, in a joint supervision session. We wanted to encourage sharing of resources and support, even within the individual project. I thought of my mother, who was a baker, and the way she could fling the ingredients into a basin, and turn out wonderful brown bread. She was always generous with her recipes, and would really encourage people to use the ingredients that she used, but to add their own, if they liked. But even if I used exactly the same ingredients, the same techniques, the same oven temperature, and so on, my bread would turn out differently. And this is what happens in a critical learning environment. Regardless of level, whether basic adult education or doctoral, we include our embodied positionality into our work. We share our experience, we take the same raw materials, and we create a different outcome. This is the magic of creativity.

References

Amsler, S., Canaan, J. E., Cowden, S., Motta, S., and Singh, G. (Eds.) (2010). *Why critical pedagogy and popular education matter today*. C-Sap: Higher Education Academy Subject Network for Sociology, Anthropology, Politics, www.c-sap.bham.ac.uk . Critical_Pedagogy_Popular_Education.pdf, accessed 14th May 2012.

Apple, M. (1986). *Teachers and Texts*. Boston: Routledge & Kegan Paul.

Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.

Bartolomé, L. (2003). Beyond the Methods Fetish: Towards a Humanizing Pedagogy. In A. Darder, M. Baltodano and R. Torres, R. (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader*(pp. 408-429). London: RoutledgeFalmer.

Bassett, M., Brady, B., Inglis, T., and Fleming, T. (1989). *For Adults Only: A Case for Adult Education in Ireland*. Dublin: AONTAS.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge

University Press,

Bowles, S., and Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life.* London: Routledge and Kegan Paul.

Chang, H-J. (2010). *23 Things they don't tell you about capitalism*. London: Allen Lane.

Connolly, B., Fleming, T., McCormack, D., and Ryan, A. (Eds.) (2007). *Radical Learning for Liberation 2*. Maynooth : MACE.

Connolly, B. (2007) Beyond the Third Way: New Challenges for Critical Adult and Community Education. In B. Connolly, T. Fleming, D. McCormack, and A. Ryan (Eds.). *Radical Learning for Liberation 2*, MACE: Maynooth, pp. 110-129.

Connolly, B. (2005). Learning from the Women's Community Education in Ireland. In J. Crowther, V. Galloway, and I. Martin (Eds.). *Popular Education: Engaging the academy, International perspectives*(pp. 204-213). Leicester: NIACE.

Connolly, B. (1997) Women in community education and development: Liberation or Domestication? In A. Byrne and M. Leonard (Eds.) *Women and Irish Society: A Sociological Reader*(pp. 40-57). Belfast: Beyond the Pale Publication.

Crowther, J., Galloway, V., and Martin, I., (2005) (Eds). *Popular Education: Engaging the academy, International Perspectives*. Leicester: NIACE.

Darder, A., Baltodano, M, and Torres, R., (2003) (Eds). Critical Pedagogy: An Introduction. In A. Darder, M. Baltodano and R. Torres, R. (Eds.). *The Critical Pedagogy Reader*(pp. 1-21). London: RoutledgeFalmer.

Davis, B. (2006). Subjectification : the relevance of Butler's analysis for education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 425-438.

Dewey, J. (1966) *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.

Ellsworth, E. (1992).Why doesn't this feel empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. In C. Luke and J. Gore (Eds.), *Feminisms and Critical Pedagogy*. London: Routledge.

Freire, P. (2005). *Teachers as Cultural Workers: Letters to those who dare teach*. Boulder: Westview Press.

Freire, P. (1997). *The Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Freire, P. (1972). *The Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth : Penguin.

Gilligan, A. L. (1999). Education Towards a Feminist Imagination. B. Connolly and A.B. Ryan (Eds.). *Women and Education in Ireland, Vol. 1*(pp. 201-213). Maynooth : MACE.

Giroux, H. (2007). Democracy, Education and the Politics of Critical Pedagogy. In P. McLaren and J.L. Kincheloe (Eds.), *Critical pedagogy: where are we now?* (pp. 1-8). New York: Peter Lang Publishing.

Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: towards a critical pedagogy of learning.* Granby, Mass: Bergin and Garvey.

Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education.* South Hadley, Mass: Bergin and Garvey.

Government of Ireland (2000) *Learning for Life: Adult Education in an Era of Lifelong Learning*, http://www.education.ie/servlet/blobservlet/fe_adulted_wp.pdf , accessed 6th May 2012.

Gramsci, A. (1971), *Selection from Prison Notebooks*. London: Lawrence and Wishart.

Habermas, J. (1987) *The Theory of Communicative Action, Vol 2*. Cambridge: Polity Press.

hooks, b. (2003). *Teaching Community: a pedagogy of hope*. New York: Routledge.

hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: education and the practice of freedom*. New York: Routledge

Hussey, P. (1999).The Jesus of Rio Syndrome: Colonisation tendencies in arts and education. *The Adult Learner*. Dublin: AONTAS adult_learner_99.pdf, accessed 14th May 2012

Illich, I. (1978). *Deschooling Society.* London: Marion Boyers.

Kanpol, B. (1999) *Critical Pedagogy: An Introduction, 2nd Edition*. London: Bergin & Garvey.

Kelleher, P., and Whelan, M. (1992). *Dublin Communities in Action*, Combat Poverty. Dublin: Agency/Community Action Network.

Kennedy, S. (1982). *One Million Poor: the challenge of Irish inequality*. Dublin: Turoe Press.

Klein, N. (2008). *The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism.* London: Allen Lane.

Lather, P. (1992). Post-Critical Pedagogies: A Feminist Reading. In C. Luke and J. Gore (Eds.), *Feminisms and Critical Pedagogy* (pp. 120-137). London: Routledge.

Ledwith, M. (2005). *Community Development: A critical approach*. Bristol: Policy Press.

Lemass, S. (1964). Vol 208 15th April 1964 historical-debates.oireachtas.ie, accessed 28th March 2012.

Lengermann, P. M. and Niebrugge-Brantley, J. (2003). Contemporary Feminist Theory. In G. Ritzer and J.D. Goodman (Eds.), *Sociological Theory, Sixth Edition*(pp. 436-476) *.* New York: McGrawHill.

Luke, C. and Gore, J. (Eds.) (1992). *Feminisms and Critical Pedagogy*. London: Routledge.

Lukes, S. (2005). *Power: A Radical View, Second Edition*. Basingstoke: Palgrave.

Lusted, D. (1986). Why Pedagogy? *Screen,*27 (5), 2-14

Lynch, K. (1989). *The Hidden Curriculum: Reproduction in Education. A Reappraisal.* London: Falmer Press.

Lynch, K. (1999). *Equality in Education*. Dublin: Gill and Macmillan.

Lynch, K., and Lodge, A. (2002). *Equality and Power in Schools*. London:

RoutledgeFalmer.

McLaren, P. (1998). *Life in Schools: An Introduction to critical pedagogy in the foundations of education.* New York: Longman.

McLaren, P. (2005). Preface. In P. Freire, *Teachers as Cultural Workers: Letters to those who dare teach*(pp. xxi-xxx). Boulder: Westview Press.

Marcuse, H. (1969). *Soviet Marxism: A Critical Analysis.* London: Routledge and Kegan Paul.

Marx, K. (2000). *Karl Marx: Selected Writings, 2nd Edn*, (edited by D. McLellan). Oxford: Oxford University Press.

Mayo, M. (1997). *Imagining Tomorrow: adult education for transformation*. Leicester: NIACE.

Mayo, M. (2000). *Cultures, Communities, Identities: Cultural Strategies for Participation and Empowerment*. Basingstoke: Palgrave.

Mayo, M. (2005). *Global Citizens*: *Social Movement and the Challenge of Globalization*. London: Zed Books.

Newman, M. (2006). *Teaching Defiance: stories and strategies for activist educators*. San Francisco, CA: Jossey -Bass.

Noddings, N. (2011). Schooling for Democracy. *Democracy and Education,*19 (1). In democracyeducationjournal.org accessed 14th May 2012.

Powell, F. and Geoghegan, M. (2004). *The Politics of Community Development: Reclaiming Civil Society or Reinventing Governance*. Dublin: A & A Farmer.

Reay, D. (2011). Schooling for Democracy: A common school and a common university? A response to 'Schooling for Democracy', by Nel Noddings. *Democracy and Education,*19(1), in democracyeducationjournal.org, accessed, 14th May 2012.

Ritzer, G. and Goodman, D.J. (2003). *Sociological Theory*, *Sixth Edition*. New York: McGrawHill.

Ritzer G. (1981). *Towards an Integrated Sociological Paradigm: The Search for an*

Exemplar and an Image of the Subject Matter. Boston: Allyn and Bacon.

Shaw, M. (2008). Community Development and the politics of community. *Community Development Journal*, 43(1), 24-36.

Smith, M. K. (1999). *Praxis: An Introduction to the idea plus an annotated booklist.*http://www.infed.org/biblio/b-praxis.htm , accessed 14th May 2012.

Social Justice Ireland (2012). socialjustice.ie, accessed 6th May 2012.

Stanley, L. and Wise, S. (1993). *Breaking out again: feminist ontology and epistemology.* London: Routledge.

Sugrue, C. and Gleeson, J. (2004). Signposts and Silences: Situating the Local within the Global. In C. Sugrue (Ed.), *Curriculum and Ideology: Irish Experiences, International Perspectives* (pp. 269-314) *.* Dublin: Liffey Press.

Thompson, J. (1996). "Really Useful Knowledge": linking theory to practice. In B. Connolly, T. Fleming, D. McCormack and A. Ryan (Eds.), Radical *learning for Liberation* pp. (15-26). Maynooth : MACE.

Thompson, J. (Ed.) (1980). *Adult education for a change*. London: Hutchinson.

Tilly, C.and Wood, L. (2009). *Social Movements, 1768 – 2008 2nd Edition*. Boulder: Paradigm Publishers.

Tovey, H., Share, P., and Corcoran, M. (2007). *A Sociology of Ireland: Third Edition.* Dublin: Gill and MacMillan.

Weedon, C. (1997). *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*, Second Edition. Oxford: Blackwell.

Williamson, B. (1998) *Lifeworlds and Learning: Essays in the theory, philosophy and practice of Lifelong Learning*. Leicester: NIACE.

Zizek, S. (2009). *First as Tragedy, Then as Farce*. London: Verso.

Teorizando a Pedagogia Crítica e Criativa: a arte da ação politizada

Bríd Connolly, Department of Adult and Community Education, National University of Ireland, Maynooth, Irlanda

Tradução da Vânia Martins

Introdução: o contexto irlandês para os educadores radicais

O colapso financeiro no fim da primeira década de um novo milénio revelou o quanto uma agenda de igualdade foi desonrada a favor do mito de que "a maré levanta todos os barcos", citando JFK nos EUA (Lemass, 1964). Isto foi reforçado nos anos 80 pela crença neoliberal divulgada de que a riqueza criada pelos ricos, promovida por políticas económicas favoráveis, acabaria por beneficiar a todos. A crise demonstrou a alargada desigualdade dos rendimentos e a deterioração das prestações destinadas à saúde e bem-estar (Chang, 2010, p.144-146). A sociedade irlandesa adotou com entusiasmo a economia neoliberal dos anos 80, o que resultou num clima de negócios orientados para o desenvolvimento económico, mas prejudicialmente contagiosos para o bem-estar, educação, transporte, saúde e habitação. Estas esferas, no passado uma preocupação do estado, eram gradualmente transferidas para empresas privadas orientadas para o lucro. Isto resultou numa proliferação de hospitais privados e empresas de apoio domiciliário; privatizaram-se serviços de educação infantil, formação profissional e programas de inserção profissional; vendeu-se habitação social e terras para fins lucrativos e de desenvolvimento; tudo parcialmente fundado por taxas públicas, e beneficiando da depressão dos salários devido aos excedentes ativos de trabalho ativados pela população que veio para a Irlanda desde a Europa central e oriental e de outros locais, para trabalhar. Isto conduziu a um regular declínio da preocupação pelo bem-estar das pessoas, particularmente aqueles extrema e profundamente afectados pela pobreza, alienação, privação e negligência. O Neo-liberalismo fluiu na psique nacional facilitado pelo clima de negócios, seduzindo uma larga porção de pessoas para o que se tornou conhecido como a loucura do Tigre Céltico, caracterizada, por um lado, pelo endividamento dos cidadãos comuns e, por outro, pelos mercados financeiros livres e desregulados, que fundaram uma versão particularmente irlandesa do boom.

McLaren (2005) disse que vivemos num tempo que é tão brutal e implacável, que

devemos sempre interrogar-nos se estamos a sonhar. Olhando para 2005, somente há 7 anos atrás, o passado parece como que um país estrangeiro, enquanto que o mundo de hoje é infinitamente mais brutal e inexorável. É como se estivéssemos a preparar a nossa própria condenação, e pior que tudo, a democracia foi forçada a levar-nos lá. A tendência por toda a Europa, salvo raras excepções, é que os governos conservadores e centristas estão num intento crescente de perseguir a austeridade, tendo claramente como alvo a despesa pública, enquanto em simultâneo estão ativamente relutantes em taxar a saúde e propriedade. E, mais imperdoavelmente, esta austeridade é a resposta para empréstimos imprudentes, monetarismo e desregulação.

Entretanto…

Durante este tempo, os educadores de adultos radicais estiveram preocupados em criar uma visão alternativa do que é possível, pela integração da imaginação, conhecimento realmente útil (Thompson, 1996) e prática realmente útil (Connolly, 2005). Esta Cinderela da educação e comunidade tem trabalhado com pessoas esquecidas pelo Tigre Céltico, em adição aos novos Irlandeses, pessoas vindas para a Irlanda como um exército de trabalhadores na reserva, como refugiados e candidatos a asilo e como migrantes económicos. Este artigo vai olhar para esta integração na forma de pedagogia crítica, especialmente aquela que vai além do académico e formal, mas está também situada no desenvolvimento comunitário e educação de adultos não formal e acreditada e educação comunitária. Vou examinar a pedagogia que deriva das artes, com ênfase particular ao trabalho de Boal (1979), explorando as implicações para as artes em geral, as Artes dos Oprimidos, como foram chamadas. Estas artes articulam um discurso complementar e não racional (Newman, 2006) e assim sendo, permitem aos educadores e estudantes que se envolvam nas complexas relações sociais entre poder e sociedade. Vou olhar para o pensamento que sustenta a praxis, com uma discussão profunda na micro-macro integração que é essencial para ligar o indivíduo e a sociedade, para trabalhar sobre o mundo, e argumentar que a criatividade é um elemento essencial da pedagogia crítica, para equipar as pessoas com recursos necessários para contrariar as forças contra a igualdade e justiça.

A Prática do Desenvolvimento Comunitário e Educação

Amsler *et al* defendem que a pedagogia crítica é vitalmente importante hoje em dia (Amsler *et al*, 2010). Como um educador na universidade bem como na

comunidade, a pedagogia da esperança (Freire, 1997) é vital para imaginar um futuro alternativo da transformação estrutural. Este trabalho é suportado pelo conhecimento de que há uma comunidade de pessoas com a mesma opinião que partilham a luta em diversos contextos, tais como o Popular Education Network (Crowther et al, 2005), que revitaliza este pensamento. Bourdieu (1977, p.3) considera que a prática é a chave essencial para sair do falso conflito entre o indivíduo e a sociedade, e esta comunidade de prática é crucial para criar as condições para um trabalho educacional politizado. A inspiração para este trabalho surge do diálogo, reflexão e interrogações e escrevendo um artigo como prática de renovação e previsão. Ainda há uma necessidade urgente por mais diálogo sobre justiça e igualdade, bem como sobre o papel que praticantes ativistas e académicos podem desempenhar trabalhando em direção à aspiração (ver Crowther *et al*2005, p.4). O desenvolvimento comunitário e educação são posições críticas para o trabalho radical.

Nos anos 80 e início dos anos 90, o desenvolvimento comunitário e a educação foram enquadrados como fundamentais na abordagem à pobreza e privação (Kelleher & Whelan, 1992). A Combat Poverty Agency, criada quando Kennedy (1982) afirmou que um terço da população vivia na pobreza, apoiou isto. O então socialmente consciente Departamento de Assuntos Sociais, da Comunidade e Família do Governo Irlandês (em última análise de curta duração), também apoiou o desenvolvimento comunitário e educação, com políticas radicais sobre a igualdade e exclusão social (Connolly, 1997). Powell e Geoghegan sugeriram que esse foi um gradual manifesto de mudança social, na mesma linha que o modelo Suíço (2004, p.151). Contudo, com a mudança de governo em 1997, o manifesto deslocou-se do sustento Nórdico de cuidados de saúde universais, educação, bem-estar e direitos, para o liberalismo do mercado livre. Isto significou que o trabalho pela igualdade foi deixado para os ativistas do desenvolvimento comunitário, muitas vezes sem apoio e reconhecimento. Contudo, o problema do desenvolvimento comunitário, não obstante o trabalho levado a cabo por organizações radicais tais como a Community Action Network na Irlanda, e as construções críticas por Marjorie Mayo (2000), Margaret Ledwith (2005), Mae Shaw (2008) e muitos outros, é que o conceito de desenvolvimento comunitário tem sido interpretado de infindáveis formas (ver Shaw, 2011). Foi usado, em tempos, como um cavalo de tróia para decretar a ideologia da hegemonia dominante. No reino Unido, a New Labour's Third Way adoptou-o como uma resolução para a contraditória esquerda *versus* direita. Já a Cameron's Big Society incorporou-o para coincidir com a retirada do estado para fora da comunidade e a diluição da cidadania das suas dimensões

colectivas e emancipatórias (Craig *et al*, 2011, p.309). Na Irlanda, o desenvolvimento comunitário foi revisto e reavaliado essencialmente como um veículo de provisão de serviços, não como um processo de empowerment, emancipação e democracia participativa (Connolly, 2007, Powell & Geoghegan, 2004). Isto foi sentido como resultado do colapso financeiro, quando o Governo Irlandês demoliu ou minou agências-chave trabalhando pela igualdade, especialmente aquelas que tomaram posições radicais face à política social promulgada desde a eleição de 1997, num processo similar à Shock Doctrine explicada por Klein (2008). Isto incluiu, por um lado, a retirada de financiamento de projectos de desenvolvimento comunitário, da independente Equality Authority, Community Workers Co-operative, e por outro, a tão chamada integração de agências similares, tais como a Combat Poverty Agency e agências de integração da Nova Irlanda em departamentos do governo. Contudo, em vez de um impulso para a integração do modelo social Nórdico, estas manobras são muito mais orientadas para a supressão da crítica da oposição. De muitas formas este controlo é facilitado pela reação descrita por Zizek (2009): a crise como terapia de choque indica que a resposta popular à mesma não irá necessariamente resultar em políticas radicais emancipatórias, mas sim na reversão para políticas conservativas tradicionais. E acima de tudo, é extremamente individualizada, levando ao bastante recente interesse na educação de adultos e da comunidade.

A publicação do Livro Branco sobre educação de adultos foi extremamente significativa na sensibilização para o trabalho absolutamente invisível que caracterizava esse campo (Government of Ireland, 2000). Enquanto nós no mundo da educação de adultos vemos as dificuldades sistémicas como desintegradas da vida das pessoas, o estado agora percepciona a educação de adultos como uma rota ideal para aceder a pessoas difíceis de alcançar, mas com a intenção de negociar com elas, em vez de transformar o sistema.

Visão global da pedagogia crítica

Um aliado chave neste projecto é Freire (1972) e a reflecção sobre a crise permitiu a oportunidade de revisitar a sua influência na pedagogia crítica. Darder *et al*(2003, p.3) defendem que a pedagogia crítica visa organizar o conjunto de ideias e práticas radicais que contribuem para princípios democráticos na educação escolar. Eles atribuem a Giroux (1983) a primeira utilização do termo, que continuou em trabalhos subsequentes (1992, 1988) com o projecto de ligar a prática de educação crítica com princípios democráticos da sociedade alargada.

Darder *et al*, ligam desenvolvimentos da educação progressiva (Dewey, 1966, Bowles e Gintis, 1976) com a teoria crítica (Marcuse, 1696, Habermas, 1996) e a luta contra todos os tipos de domínio, incluindo forças anti-democráticas, governos tirânicos e autoritários. Eles afirmam que no início dos anos 70 foram protagonistas no desenvolvimento da pedagogia crítica, com o pensamento em torno do papel da educação na mudança das relações entre a escola e sociedade, os educandos e educadores e até a natureza da educação (Boal, 2000, Freire, 1972 e Illich, 1978). Eles sustinham que o conceito de hegemonia (Gramsci, 1971) possibilita a análise de relações de poder desiguais que sustêm as classes dominantes e é assim uma valiosa ferramenta na pedagogia crítica. Também sustêm que, enquanto ferramenta pedagógica, o estudo da ideologia é capaz de desmascarar as contradições das principais culturas de ensino escolar e as experiências vividas pelas pessoas, e providenciar um ponto de partida para colocar questões críticas (2003, pp.3-14). Assim, como praticantes, podemos incorporar estas dimensões críticas, tanto na educação comunitária básica, como ao nível do doutorado. Noddings (2011) defende que canalizar todos os estudantes para o académico, é derrotar e minar a democracia, forçando as pessoas para programas inadequados. Contudo, os educadores críticos não precisam de privilegiar o ensino superior: isto significa que a educação base de adultos não é uma versão “idiotizada” do grau de doutoramento, mas sim os estudos fundacionais que contribuem para a co-criação de conhecimento. Assim, independentemente das eventuais escolhas de vida, entradas e saídas das instituições educacionais, a pedagogia crítica prepara as pessoas para analisar o poder, autoridade e democracia em qualquer contexto.

A pedagogia crítica foi muito influente entre educadores ativistas – ainda que não necessariamente dentro da educação, *per se*– paralelamente, existem duas versões, que são, por Giroux (1988), a pedagogia crítica na corrente do ensino escolar e por Bell Hooks (2003) a pedagogia feminista.

Giroux (2005) coloca as questões críticas no ensino educativo e em quem o interesse da instrução escolar serve. Argumenta que as práticas escolares necessitam de ser informadas por uma filosofia pública que direcione a construção de condições ideológicas e institucionais, em que as experiências vivenciadas de empowerment para a vasta maioria dos estudantes, sejam a característica que define o ensino. Afirma que a pedagogia crítica tenta criar novo conhecimento através do pensamento interdisciplinar, que toma a experiência de vida das pessoas em conta. Isto é fundamentalmente um posicionamento ético, que se localiza, nestas experiências, em torno de categorias de raça, género, classe e

etnicidade. Contudo, Giroux posiciona a pedagogia crítica no ensino escolar, mas nem toda a educação tem lugar em contextos formais. Por exemplo, Reay (2011) argumenta que a perpetuação de duelos em educação, o de metas académicas por um lado, e o de formação vocacional para o emprego por outro, exacerbam as dificuldades dos educadores radicais enquanto trabalham em direção aos diferentes objetivos. Podemos ver a infiltração da formação vocacional e filosofia educativa em modelos académicos, com a resultante pedagogia instrumentalista, apesar da discórdia de Reay de que as classes dominantes irão resistir das suas próprias provisões educacionais privadas ou quase privadas (2011, p.1). Apple (1986, p.163) mantém que, contrariamente ao posicionamento ético dos educadores criativos, o ensino foi reduzido a um papel técnico, em linha com um modelo instrutivo, e este papel técnico é parte do declínio global da educação como prática da liberdade. Defende que, longe de promover a reflexão crítica, sistematicamente promove educação para o emprego, para o consumo, e, efectivamente, a escola como mercado. Além disso, considera que as dinâmicas do mercado/consumidor levam as tendências individualistas para o final lógico, o de desconexão com contextos sociais e culturais. Isto é, na verdade, um truque dissimulado de substituição. Em vez de educação universal como um direito para todos os cidadãos, a meritocracia silencia a divergência. É muito difícil gerar consciência de classe/raça/género com o sistema meritocrático, porque é enquadrado como a forma mais justa de se distribuírem recursos educacionais. Portanto, a meritocracia como pilar central da igualdade de oportunidade, desconectada como está dos contextos sociais e culturais, está, por si mesma, a perpetuar desigualdade. McLaren (1988, p.230) sugere que os educadores críticos precisam interrogar esta ligação, para trazer o social e cultural para a experiência individual de aprendizagem, de forma a desenvolver intelectuais agentes e teorizadores.

O programa político do Governo da Irlanda (2000) posiciona a educação de adultos e da comunidade como um ponto de encontro de experiências vividas e categorias sociais. A prática crítica é uma das características da educação de adultos e da comunidade, mas falta-lhe teoria, uma falha que Thompson mencionou nos anos 1980 e que ainda mantém. Por outro lado, Kanpol (1999) afirma que a pedagogia crítica é teoreticamente visionária, mas faltam as ferramentas práticas ou o processo para implementá-la: a pedagogia crítica tem fundamentos teóricos, falta-lhe a prática e, enquanto falta teorização substancial à educação de adultos e da comunidade, esta é rica em formas de trabalhar tendo o objectivo da democracia e igualdade.

Lynch (1989) é a voz sonante na crítica da educação na Irlanda. Ele defende que o papel da ideologia na educação é obscuro e desconectado da prática da educação. Além disso, defende que não houve evidências de que teorísticas críticos, incluindo Freire, Giroux e Hooks, tiveram um impacto importante na cultura da educação escolar. Assim, no ensino regular, Lynch (1999) reconhece que a educação de adultos e da comunidade tem mantido uma forte agenda crítica, particularmente na prática. Bassett *et al*(1989, p.27-28), e escritores mais recentes, incluindo Connolly *et al*, (2007) afirmam que a reflexão crítica para a emancipação é central, desde a organização da mesma, até à prática na sala de aula. Este tipo de reflecções críticas é fundamental para a pedagogia feminista.

Pedagogia Feminista

Hooks (1994) envolve-se com Freire (1972), levando-o a questionar a sua falta de análise de género, mas reconhece o seu contributo para a pedagogia feminista. Lather (1992, p. 121), fundando uma leitura feminista da pedagogia pós-crítica, toma a definição de pedagogia como desenvolvida por Lusted (1986, p.3). Lusted providencia a caracterização-chave da pedagogia, que considero congruente com a minha opinião sobre isso, compreendendo a transformação da consciência entre o educador, os educandos e o conhecimento gerado na relação pedagógica. Neste processo tripartido, a igualdade entre educadores e educandos é fundamental, e o conhecimento co-criado é congruente com a contenção de Freire no que se refere à parcialidade. Educandos, educadores e conhecimento estão posicionados. Autenticidade e transparência em torno das condições localizadas, irão ser essenciais para garantir que a pedagogia se move além da ciência dos métodos, ou da mera transmissão de conhecimento estático. Este é o coração da pedagogia feminista.

Gore e Luke (1992, p.1), tentam criar espaços de aprendizagem feministas que desmistifiquem o conhecimento canónico e clarifiquem a relação de domínio que subordina não só mulheres, mas também pessoas de cor, grupos minoritários étnicos, de classe e outros exemplos de diferença. Hooks (1994) é profundamente influenciada pelo pensamento de Freire. Ela defende que a maior falha da falta de consciência de género de Freire, é remediada pela pedagogia do oprimido, providenciando as ferramentas para gerar uma pedagogia feminista. Ela defende que uma pedagogia comprometida é o desenvolvimento da pedagogia crítica e pedagogia feminista, mas uma pedagogia comprometida é mais exigente que outra: ela advoga o bem-estar dos estudantes, com atenção para as dimensões

relacionais. Hooks (2003) afirma que a relação de ensino e aprendizagem é essencial na construção da comunidade na sala de aula. Uma pedagogia comprometida torna-se a base para construir a comunidade, começando na sala de aula. Construir a comunidade como uma consequência intencional da pedagogia, necessita da análise feminista, a fim de garantir que está totalmente embutida com valores humanos, questionando valores patriarcais escondidos. Por exemplo, Stanley e Wise (1993, p.26) defendem que o feminismo mostra que as ciências sociais são sexistas e embebidas em ideologias patriarcais. Assim, as pedagogias feministas problematizam a pedagogia crítica, com Lather (1992, p.124) questionando: *porque é que isto não soa a capacitação?* Esta questão foi originalmente colocada por Ellsworth (1992, p.93), quando analisou a sua experiência de ensino num programa anti-racista numa universidade, e descobriu que a pedagogia crítica é mais abstrata no que toca aos trabalhadores-estudantes, deixando-a e aos estudantes em dificuldades. Lather (1992, p.132), em vez de colocar a pedagogia crítica e a pedagogia feminista numa posição antagónica, propõe que as dificuldades que Ellsworth experienciou e a orientação teórica da pedagogia crítica, são oportunidades de desenvolvimento. No contexto da educação de adultos e da comunidade na Irlanda isto é vital. Os educadores radicais precisam de aliados e o debate pode continuar enquanto amigos críticos, em vez de oposição.

Praxis e Reflexão Crítica

Segundo Marx (2000), o propósito da filosofia não é simplesmente interpretar o mundo, mas sim mudá-lo. Este ensinamento é ecoado por feministas, (ex., Oakley, 2005, Lengermann, e Niebrugge-Brantley, 2003, e Stanley e Wise, 1993). Na educação radical de adultos e da comunidade, fazemos eco à contenção de Freire em nomear os nossos mundos de forma a mudá-los (1972, p.60-61) e ele inspira-nos a trabalhar para a mudança social, através da praxis. Ele moldou o conceito de praxis para articular a natureza de agir sobre o mundo social, no ciclo com a reflexão e conscientização. É vital que isto não seja limitado ao “pensamento critico” da ginástica mental, sem referência às políticas do mundo real. O pensamento crítico é agora algo banal, incluindo negócios, cuidados e comunicações, mas é mais focado na lógica e argumento, em vez de abordar a justiça social. Newman (2006) avisa que o pensamento crítico foi removido da teoria crítica e cepticismo, tornando-se domesticado – no sentido Freireano – no seu ubíquo refrear (pp. 9-10). Gramsci (1971, pp.334-336) propõe a praxis que une teoria e prática tanto que nenhuma é subserviente da outra. Este foi o sentido como

eu o vi: a prática enriqueceu a teoria, prática igualmente enriquecida pela teoria. Smith (1999) desenvolve o conceito de praxis que consiste em activismo informado, comprometido com o bem-estar humano, sustentado pela reflexão crítica afiada por rigorosa interrogação dos nossos valores e crenças. A praxis liga a teoria e prática e incorpora-a no pensamento sobre a prática. Isto assegura que a prática de educação de adultos é a base de teoria, em vez do contrário.

Os novos movimentos sociais, como o "chamamento do trompete, como o contrapeso do poder opressivo, como convocatória para a acção popular contra uma alargada gama de flagelos" (Tilly e Wood, 2009, p.3) são agora reconhecidos como uma alternativa ou complemento para as políticas tradicionais, particularmente a acção contra discursos altamente resistentes e dominantes. Os movimentos sociais forjam a ligação entre teoria e prática, e subvertem as desconexões entre diversos grupos e casos em sociedade, na pesquisa por introspecção para o vivido, realidades experienciadas. Mais, esta subversão é activismo político no seu direito, na luta por justiça social. A praxis como dimensão chave da pedagogia crítica está, portanto, localizada na luta contra poderes opressivos, com congruência entre educação de adultos e novos movimentos sociais. O movimento social crucial do século XX foi o movimento das mulheres. Está na primeira linha da geração do novo conhecimento e de novas formas de conhecimento. Freire (1972, p.81) defende que a *conscientização* emana da reflexão sobre a condição de existir. Ele enfatiza que as pessoas emergem da realidade envolvente pela reflexão, e desenvolvem a capacidade de *intervir* entre a sua realidade e a sua consciência histórica da mesma. A conscientização consiste na introspecção e entendimento do mundo social, facilitada pela distância criada pela reflexão, tal que a realidade da experiência é vista numa luz mais objectiva. Isto repercute-se com o aumento da consciência feminista.

Freire não está simplesmente a propor um método; em vez disso ele localiza a responsabilidade para gerar conhecimento nos educadores, para se envolverem na consciência crítica e para evitarem a tendência de permanecer meros técnicos. A pedagogia feminista também lida com o perigo, o perigo de *métodos fetiche*. Bartolomé afirma que a resposta para o insucesso educacional é muitas vezes vista como metodológica em vez de social e, na sua experiência, os educadores dos estudantes frequentemente acreditam que não precisam de questionar o seu próprio posicionamento, inclinações, crenças e suposições; em vez disso, acreditam que apenas precisam de técnicas especiais, curriculum e materiais a fim de resolver o insucesso escolar, especialmente entre pessoas de contextos marginalizados

(Bartolomé, 2003, pp.408-409). Os educadores de adultos radicais resistem à pressão de desenvolver uma abordagem altamente técnica à pedagogia, de desenvolver o seu papel como intelectuais orgânicos na comunidade, e agarram-se aos métodos nos quais a sua prática individual se liga ao mundo social. Newman (2006) não tem medo que os métodos minem a prática radical; na verdade ele propõe o que eu chamo de "prática realmente criativa", ecoando o "conhecimento realmente útil" de Thompson, por desafio.

Pedagogias críticas criativas

Newman fala de criatividade nos termos do discurso não racional. As artes podem articular uma mais profunda e significante "verdade" além do que é meramente exacto e factual; a metáfora, história, romances, peças, poesia, artes visuais e até mesmo sonhos, abrem a introspecção, e encontros quase místicos e acidentais com a originalidade e criatividade. A introspeção permite às pessoas compreender sem explicar necessariamente a compreensão (2006, pp.173-177). Isto é o resultado-chave da praxis: introspeção e entendimento da condição humana e, com a comunidade, para contextualizar constructos sociais mais vastos.

Boal continua o trabalho de Freire com o *Teatro do Oprimido*, defendendo que todo o trabalho do teatro é político, porque todas as actividades humanas são políticas e o teatro é uma delas. O seu objectivo é mostrar como o teatro pode ser colocado ao serviço dos oprimidos, para que eles se exprimam usando esta nova linguagem; podem também descobrir novos conceitos, a poética do oprimido, mudar o *status* das pessoas de espectadores passivos para sujeitos, atores, transformadores da acção dramática (1979, pp.121-122).

A pedagogia realmente criativa pode aceder ao mundo abstracto, não racional, em concreto, caminhos práticos acessíveis a toda a gente. Esta competência traz possibilidades optimistas e pessimistas. Por um lado, o teatro fórum, por exemplo, possibilita que as pessoas vejam situações familiares em formas unifamiliares e desconcertantes. Por outro lado, o facilitador/educador deve ser muito claro sobre o seu próprio caráter de forma a assegurar que as artes da comunidade não replicam o *status quo*, ou, de facto, criam uma nova ordem de poder e controlo. Hussey (1999) defende que a pedagogia crítica coloca questões críticas: por exemplo, qual é o curriculum escondido num programa de desenvolvimento pessoal? Precisará a pessoa de tratamento, redenção, salvação, ou libertação? Ele explora as artes comunitárias no interior da matriz da colonização. Os elementos da matriz incluem domínio do espaço físico, a criação do dualismo entre o facilitador e os

participantes, a inibição da expressão usual dos participantes, a recompensa por imitação e alienação para aqueles que foram mudados durante o processo (pp.47-48). Isto é, o tipo de visão da liberdade e emancipação que os educadores radicais mantêm pode estar na mesma liga que a visão de "civilização" que os colonizadores sustêm. É oportuna a advertência, que a pedagogia criativa deve começar onde as pessoas estão, mas a prática deve ser revista, renovada, reavaliada constantemente. O principal objetivo é mudar a pessoas para que sejam atores, de tal forma que eles não deleguem a acção a mais ninguém, incluindo educadores (Boal, 1979, p.122). Adicionalmente, o assunto da identidade cultural, incluindo classe, género e etnicidade, é central, como dimensões no interior da matriz de colonização sugerida por Hussey. Contudo, trata-se de expandir os mundos culturais e históricos no processo de aprendizagem e procura (Freire, 2005, p.124).

Gilligan (1999) sustém que a imaginação é a única forma de ter uma nova visão do mundo; é a aptidão – chave que dá poder a novas formas de ser e novas formas de compreender os nossos mundos. Mais, ela mantém que a pedagogia crítica tem que ser criativa e que a consciência crítica deve também ser consciência criativa. Ela receia que sem imaginação, as ideologias dominantes possam prevalecer sem limitações (p.201). As artes são essenciais para alimentar e nutrir a imaginação. Newman (2007) e Boal (1994) usam histórias para desenvolver os seus argumentos. Newman mostra que está *no* mundo, como educador, em vez de ser observador dos outros no mundo, e Boal conta a história do Mestre Nadador Político para ligar o pessoal com o político.

Micro-macro lifeworld (mundo das vivências)

Tovey et al (2007), discutem o papel da *lifeworld* no entendimento de como as sociedades mudam. *Lifeworld* inclui as relações interpessoais quotidianas, dentro e fora da família, onde todos estão orientados para o entendimento mútuo e opiniões e interesses comuns. Sustêm que a *lifeworld* explicou ou, pelo menos, ajudou a explicar novas formas de vida, novas levas nas relações e, particularmente, as novas ênfases em desenvolvimento e auto compreensão que tem gerado na educação de adultos e da comunidade. A *lifeworld* como vida tal como é vivida, é útil na discussão em como nós vivemos simultaneamente em macro e micro mundos. Habermas menciona-a como uma vasta teia de entendimentos partilhados e suposições, que desenhamos de forma a dar significado às nossas vidas e àquelas na nossa comunidade (1987, p.131). Estes entendimentos formam a base sólida

que é necessária antes que as pessoas possam desafiar o que guardam como familiar e transformá-los pela análise social e feminista. Williamson (1998, p.172) argumenta que todas as mudanças sociais são forma de aprender e questionar. Na sua discussão da *lifeworld*, preocupado como é com a minúcia do dia-a-dia, a vida (extra)ordinária, as realidades cara-a-cara de relações interpessoais, ele posiciona a mudança pessoal na esfera da aprendizagem de adultos. Mais, quando o "turbo-capitalismo" (Powell e Geoghegan, 2004), coloniza a *lifeworld* de vida (extra)ordinária das pessoas, objectiva-as e redu-las a consumidores, desamparadas no remoinho das forças do mercado.

Ritzer (1979, 1981) fornece uma matriz que ajuda a analisar as macro-micro ligações, juntamente com a objectividade e subjectividade. Propõe uma análise da sociedade em 4 níveis.

MACROSCOPICO

I. Macro-objectiva
Exemplos – sociedade, lei, burocracia, arquitectura, tecnologia e linguagem

II. Macro- subjectiva
Exemplos – cultura, normas e valores

III. Micro-objectiva
Exemplos – padrões de comportamento, acção e interacção.

IV. Micro- subjectiva
Exemplos – percepções, crenças; e várias facetas da construção social da realidade.

MICROSCOPICO

(Ritzer, 1979, 1981a, citado em Ritzer, 2003, p. 487)

Estas categorias têm problemas inerentes. A suposição subjacente neste significado de objectividade é que os elementos, tal como a lei, arquitectura e por aí, são imparciais, livres de tendências uniformizadas, enquanto a subjetividade é tendenciosa, preconceituosa e demasiado humana. Mas o pensamento feminista sobre a subjectividade questiona isto. Weedon defende a subjectividade como os pensamentos conscientes e inconscientes e emoções do individual, o seu sentido de si mesmo e as suas formas de entender a sua relação com o mundo (1997, p.32). Isto é, a ideia assumida por Weedon (1997) sobre a subjectividade engloba o nível micro e macro, com diferentes níveis pessoais de conhecimento: o consciente e o

inconsciente. Isto liga-se à esfera objetiva de Ritzer, especialmente no que concerne às ações e interações: as relações que uma pessoa tem com o mundo.

Contudo, a matriz de Ritzer é útil porque ele contorna os problemas inerentes ao dualismo. O micro e macro são dimensões coexistentes em que umas não existiam previamente a outras. Mais, a sua matriz de quatro dimensões permite visionar que são igualmente coexistentes e influenciais, um elemento vital da pedagogia crítica criativa.

Lengermann e Niebrugge-Brantley (2003, p.474-475) dizem que as mulheres, no processo de interiorizar valores e normas sociais, aprendem a ver-se como desiguais e menores que o grupo super-ordenado, juntamente com a maneira em que o eu como actor social deve operar fora do conhecimento estabelecido (*cf*. Foucault, 1994, Lukes, 2005). Isto é, mulheres com estas inferiorizações interiorizadas, são diferentes segundo as normas culturais dominantes. Os grupos dominantes e os indivíduos desenvolvem o seu sentido de identidade pelas experiências com os seus pares. As mulheres e outros grupos subordinados vêm-se pelos olhos destas normas dominantes, e por isso vêm-se como fundamentalmente desadequadas. Acima de tudo, este desarticulado sentido de identidade nega a validade da sua própria experiência. Davis (2006, p.426) desenvolveu este tema do sentido de identidade fragmentado, que depende de poderes externos a si mesmo. Podemos resistir e agonizar por cima desses muitos poderes que nos dominam e nos sujeitam e, ao mesmo tempo, também dependemos deles para nos contextualizarmos.

Esta análise feminista de subjetividade engloba um conjunto altamente complexo de elementos, desde as normas e valores sociais exteriores, aos imperativos interiorizados, ambos conscientes e inconscientes. Pela análise feminista, e eventualmente pela macro-micro integração, é possível desenvolver um entendimento da subjectividade com um aspecto poderoso da condição humana, em vez de um oposto inadequado e deficiente da objectividade. Adicionalmente, a subjetividade é holística, imaginativa e multifacetada, incluindo o racional e lógico com o emocional e intuitivo. Além disso, a objetividade deve ser deslocada da sua posição primária como verdade inqualificável ou conhecimento incontestável. A pesquisa feminista promove a subjetividade para a localizar ao lado da objetividade como conhecimento válido. Considero que metodologias de investigação baseadas em dados e análises subjetivos conseguem captar estes elementos complexos, e fornecer um relato significativo das experiências de educadores de adultos e da comunidade. A educação de adultos e da comunidade pode alargar a sua

profundidade por mérito das análises feministas. Mas há outro aspecto deste assunto que necessita ser explorado: o da estrutura e forma na qual a *agency* opera dentro dele, enquanto em simultâneo o cria. A mudança pessoal pela educação de adultos e da comunidade podia permanecer ao nível do superficial, a menos que seja acompanhada pelo sentido do eu como ator, agentes nas nossas próprias vidas, capazes de tomar decisões sobre os nossos destinos.

Agency e estrutura contínua

Ritzer e Goodman localizam os micro e macro fins do fenómeno social num contínuo em vez de os encararem como dicotomias. Associam o dilema *agency*/estrutura com micro para macro contínuo, com diferenças distintas. Enquanto a *agency* geralmente se refere ao nível micro, atores humanos individuais, também se pode referir a (macro) coletividades que agem comunitariamente. Ou seja, esta caracterização tem em consideração que a *agency* inclui ação coletiva, não somente ação individual. A sua vista de estrutura, similarmente, localiza-a ao nível macro e micro, com uma estrutura que geralmente se refere à larga-escala, podendo também referir-se às microestruturas, tais como inter-relações e compromisso (2003, p. 508-509).

Isto é essencial quando consideramos um movimento social tal como o movimento feminista, onde grupos de mulheres, agindo contra- hegemónicamente, estão conscientemente a trabalhar no sentido do objetivo específico de libertação. Assim como a mudar a comunidade e sociedade, o movimento feminista foi para a esfera doméstica, questionando fundamentalmente as inter-relações pessoais. Isto é a chave para o argumento pela pedagogia crítica criativa, como educadores individuais agem coletivamente para o objetivo da igualdade e justiça social, pela prática.

Bourdieu (1977, p.3) defende que a prática é a chave de saída do falso conflito entre individual e sociedade, com o foco na prática como resultado da relação dialética entre estrutura e *agency*. Quando considero a pedagogia como prática, consigo ver esta relação: a pedagogia diretamente liga o conteúdo com o processo de ensiná-lo. A pedagogia crítica criativa transforma esta relação, focando-se em formas críticas de olhar para o mundo de maneiras imaginativas. Incluído neste modo crítico em pedagogia crítica e no movimento das mulheres, está o aumento da consciência. A reflexividade é uma componente indispensável do aumento da consciência, localizada no conceito de praxis, o processo de acção e reflexão.

Clarificando

Então, o que significa isto para o repertório da prática? A prática é o caminho para negociar entre o pessoal e político, e a pedagogia crítica é a prática de um posicionamento político. Contudo, devemos sempre criticar as nossas críticas, num ciclo contínuo de questionamento e interrogação. Por exemplo, constantemente receio que a pedagogia crítica regrida para uma mentalidade patriarcal, com o engodo da retórica académica, no pior dos casos. Também receio que o pensamento feminista seja marginalizado, apropriado e reinterpretado em análises machistas. Mas também interrogo a pedagogia feminista, tendo em conta a questão de Lather : Porque é que isto não soa a empowerment ? Que é, conseguir o equilíbrio entre desafio e afirmação. A minha prática foi desenvolvida dentro da educação comunitária de mulheres e tento manter esta prática corrente no desenvolvimento da comunidade, artes da comunidade e compromisso da comunidade. Também trago essa aprendizagem para o meio académico, no meu trabalho com estudantes de pós-graduação, onde afio o rigor académico que é vital para o trabalho político. Não obstante, constantemente o reavalio, com a ajuda da matriz de Hussey, para tentar assegurar que a academia não coloniza o campo, no impulso pela qualificação, acreditação, maior nível de aprendizagem e assim por diante.

Contudo, sei do lado de quem estou. Com a comunidade de prática da PEN, o trabalho enraíza-se nos reais interesses e lutas das pessoas comuns; é crítica do *status quo* e completamente comprometida com uma progressiva mudança social e política (Crowther *et al*, 2005). Assim, a linha base da minha prática está saturada com ideologia feminina e imaginação feminina, obviamente com limitações e inadequações normais.

Precisamos desenvolver a nossa própria criatividade. Newman conta sobre a sua prática quando usa o soneto para facilitar os estudantes no seu entendimento de uma tese (2006, p.187-194). Lembrei-me de uma metáfora que me ocorreu, quando estava a trabalhar com estudantes com preocupações similares. Estes estudantes estavam todos a trabalhar na sua tese individual, numa sessão conjunta de supervisão. Nós queríamos encorajar a partilha de recursos e apoio, ainda que dentro do seu projecto individual. Lembrei-me da minha mãe, que era padeira, e da forma como ela misturava os ingredientes num recipiente e daí resultava um pão excelente. Ela era sempre generosa com as suas receitas, e iria realmente encorajar as pessoas a usar os ingredientes que ela usava, mas que também

adicionassem os seus próprios ingredientes, se quisessem. Mas ainda que eu usasse exactamente os mesmos ingredientes, as mesmas técnicas, as mesma temperatura no forno, e por aí adiante, o meu pão iria resultar diferente. E isto é o que acontece num ambiente de aprendizagem crítica. Independentemente do nível, seja educação de adultos básica ou doutoramento, incluímos a nossa postura no nosso trabalho. Partilhamos a nossa experiencia, usamos as mesmas matérias-primas e criamos um resultado diferente. Esta é a magia da criatividade.

Referências

Amsler, S., Canaan, J. E., Cowden, S., Motta, S., and Singh, G. (Eds.) (2010). *Why critical pedagogy and popular education matter today*. C-Sap: Higher Education Academy Subject Network for Sociology, Anthropology, Politics, www.c-sap.bham.ac.uk . Critical_Pedagogy_Popular_Education.pdf , assessed 14th May 2012.

Apple, M. (1986). *Teachers and Texts*. Boston: Routledge & Kegan Paul.

Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.

Bartolomé, L. (2003). Beyond the Methods Fetish: Towards a Humanizing Pedagogy. In A. Darder, M. Baltodano and R. Torres, R. (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader*(pp. 408-429). London: RoutledgeFalmer.

Bassett, M., Brady, B., Inglis, T., and Fleming, T. (1989). *For Adults Only: A Case for Adult Education in Ireland*. Dublin: AONTAS.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press,

Bowles, S., and Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life.* London: Routledge and Kegan Paul.

Chang, H-J. (2010). *23 Things they don't tell you about capitalism*. London: Allen Lane.

Connolly, B., Fleming, T., McCormack, D., and Ryan, A. (Eds.) (2007). *Radical*

Learning for Liberation 2. Maynooth : MACE.

Connolly, B. (2007) Beyond the Third Way: New Challenges for Critical Adult and Community Education. In B. Connolly, T. Fleming, D. McCormack, and A. Ryan (Eds.). *Radical Learning for Liberation 2*, MACE: Maynooth, pp. 110-129.

Connolly, B. (2005). Learning from the Women's Community Education in Ireland. In J. Crowther, V. Galloway, and I. Martin (Eds.). *Popular Education: Engaging the academy, International perspectives*(pp. 204-213). Leicester: NIACE.

Connolly, B. (1997) Women in community education and development: Liberation or Domestication? In A. Byrne and M. Leonard (Eds.) *Women and Irish Society: A Sociological Reader*(pp. 40-57). Belfast: Beyond the Pale Publication.

Crowther, J., Galloway, V., and Martin, I., (2005) (Eds). *Popular Education: Engaging the academy, International Perspectives*. Leicester: NIACE.

Darder, A., Baltodano, M, and Torres, R., (2003) (Eds). Critical Pedagogy: An Introduction. In A. Darder, M. Baltodano and R. Torres, R. (Eds.). *The Critical Pedagogy Reader*(pp. 1-21). London: RoutledgeFalmer.

Davis, B. (2006). Subjectification : the relevance of Butler's analysis for education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 425-438.

Dewey, J. (1966) *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.

Ellsworth, E. (1992).Why doesn't this feel empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. In C. Luke and J. Gore (Eds.), *Feminisms and Critical Pedagogy*. London: Routledge.

Freire, P. (2005). *Teachers as Cultural Workers: Letters to those who dare teach*. Boulder: Westview Press.

Freire, P. (1997). *The Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Freire, P. (1972). *The Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth : Penguin.

Gilligan, A. L. (1999). Education Towards a Feminist Imagination. B. Connolly and

A.B. Ryan (Eds.). *Women and Education in Ireland, Vol. 1*(pp. 201-213). Maynooth : MACE.

Giroux, H. (2007). Democracy, Education and the Politics of Critical Pedagogy. In P. McLaren and J.L. Kincheloe (Eds.), *Critical pedagogy: where are we now?* (pp. 1-8). New York: Peter Lang Publishing.

Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: towards a critical pedagogy of learning.* Granby, Mass: Bergin and Garvey.

Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education.* South Hadley, Mass: Bergin and Garvey.

Government of Ireland (2000) *Learning for Life: Adult Education in an Era of Lifelong Learning*, fe_adulted_wp.pdf, accessed 6th May 2012.

Gramsci, A. (1971), *Selection from Prison Notebooks*. London: Lawrence and Wishart.

Habermas, J. (1987) *The Theory of Communicative Action, Vol 2*. Cambridge: Polity Press.

hooks, b. (2003). *Teaching Community: a pedagogy of hope*. New York: Routledge.

hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: education and the practice of freedom*. New York: Routledge

Hussey, P. (1999).The Jesus of Rio Syndrome: Colonisation tendencies in arts and education. *The Adult Learner*. Dublin: AONTAS adult_learner_99.pdf, accessed 14th May 2012

Illich, I. (1978). *Deschooling Society.* London: Marion Boyers.

Kanpol, B. (1999) *Critical Pedagogy: An Introduction, 2nd Edition*. London: Bergin & Garvey.

Kelleher, P., and Whelan, M. (1992). *Dublin Communities in Action*, Combat Poverty. Dublin: Agency/Community Action Network.

Kennedy, S. (1982). *One Million Poor: the challenge of Irish inequality*. Dublin: Turoe

Press.

Klein, N. (2008). *The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism.* London: Allen Lane.

Lather, P. (1992). Post-Critical Pedagogies: A Feminist Reading. In C. Luke and J. Gore (Eds.), *Feminisms and Critical Pedagogy*(pp. 120-137). London: Routledge.

Ledwith, M. (2005). *Community Development: A critical approach*. Bristol: Policy Press.

Lemass, S. (1964). Vol 208 15th April 1964 D.0208.196404150045.html, accessed 28th March 2012.

Lengermannn, P. M. and Niebrugge -Brantley, J. (2003). Contemporary Feminist Theory. In G. Ritzer and J.D. Goodman (Eds.), *Sociological Theory, Sixth Edition*(pp. 436-476) . New York: McGrawHill.

Luke, C. and Gore, J. (Eds.) (1992). *Feminisms and Critical Pedagogy*. London: Routledge.

Lukes, S. (2005). *Power: A Radical View, Second Edition*. Basingstoke: Palgrave.

Lusted, D. (1986). Why Pedagogy? *Screen,*27 (5), 2-14

Lynch, K. (1989). *The Hidden Curriculum: Reproduction in Education. A Reappraisal.* London: Falmer Press.

Lynch, K. (1999). *Equality in Education*. Dublin: Gill and Macmillan.

Lynch, K., and Lodge, A. (2002). *Equality and Power in Schools*. London: RoutledgeFalmer.

McLaren, P. (1998). *Life in Schools: An Introduction to critical pedagogy in the foundations of education.* New York: Longman.

McLaren, P. (2005). Preface. In P. Freire, *Teachers as Cultural Workers: Letters to those who dare teach*(pp. xxi-xxx). Boulder: Westview Press.

Marcuse, H. (1969). *Soviet Marxism: A Critical Analysis.* London: Routledge and

Kegan Paul.

Marx, K. (2000). *Karl Marx: Selected Writings, 2nd Edn*, (edited by D. McLellan). Oxford: Oxford University Press.

Mayo, M. (1997). *Imagining Tomorrow: adult education for transformation*. Leicester: NIACE.

Mayo, M. (2000). *Cultures, Communities, Identities: Cultural Strategies for Participation and Empowerment*. Basingstoke: Palgrave.

Mayo, M. (2005). *Global Citizens*: *Social Movement and the Challenge of Globalization*. London: Zed Books.

Newman, M. (2006). *Teaching Defiance: stories and strategies for activist educators*. San Francisco, CA: Jossey -Bass.

Noddings, N. (2011). Schooling for Democracy. *Democracy and Education,* 19 (1). In democracyeducationjournal.org, accessed 14th May 2012.

Powell, F. and Geoghegan, M. (2004). *The Politics of Community Development: Reclaiming Civil Society or Reinventing Governance*. Dublin: A & A Farmer.

Reay, D. (2011). Schooling for Democracy: A common school and a common university? A response to 'Schooling for Democracy', by Nel Noddings. *Democracy and Education,*19(1), in http:// democracyeducationjournal.org/ cgi / viewcontent.cgi?article =1005&context=home, accessed, 14th May 2012.

Ritzer, G. and Goodman, D.J. (2003). *Sociological Theory*, *Sixth Edition*. New York: McGrawHill.

Ritzer G. (1981). *Towards an Integrated Sociological Paradigm: The Search for an Exemplar and an Image of the Subject Matter*. Boston: Allyn and Bacon.

Shaw, M. (2008). Community Development and the politics of community. *Community Development Journal*, 43(1), 24-36.

Smith, M. K. (1999). *Praxis: An Introduction to the idea plus an annotated booklist.*http://www.infed.org/biblio/b-praxis.htm , accessed 14th May 2012.

Social Justice Ireland (2012). socialjustice.ie, accessed 6 th May 2012.

Stanley, L. and Wise, S. (1993). *Breaking out again: feminist ontology and epistemology.* London: Routledge.

Sugrue, C. and Gleeson, J. (2004). Signposts and Silences: Situating the Local within the Global. In C. Sugrue (Ed.), *Curriculum and Ideology: Irish Experiences, International Perspectives*(pp. 269-314) *.* Dublin: Liffey Press.

Thompson, J. (1996). "Really Useful Knowledge": linking theory to practice. In B. Connolly, T. Fleming, D. McCormack and A. Ryan (Eds.), Radical *learning for Liberation* pp. (15-26). Maynooth : MACE.

Thompson, J. (Ed.) (1980). *Adult education for a change*. London: Hutchinson.

Tilly, C.and Wood, L. (2009). *Social Movements, 1768 – 2008 2nd Edition*. Boulder: Paradigm Publishers.

Tovey, H., Share, P., and Corcoran, M. (2007). *A Sociology of Ireland: Third Edition.* Dublin: Gill and MacMillan.

Weedon, C. (1997). *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*, Second Edition. Oxford: Blackwell.

Williamson, B. (1998) *Lifeworlds and Learning: Essays in the theory, philosophy and practice of Lifelong Learning*. Leicester: NIACE.

Zizek, S. (2009). *First as Tragedy, Then as Farce*. London: Verso.

Teaching Popular Education to University Community Education Students

Vernon Galloway (University of Edinburgh, Scotland, UK)

In the generic field of education the dominant positivist paradigm conceives of contradictions as problems that require resolutions (Cohen, Manion and Morrison, 2000, p.7). In popular education it is important that we help people to understand the nature of the contradictions. The dualism of positivist thinking requires that we prove the correctness of one idea over another. Whereas in the dialectical approach which typifies popular education, contradictions are not a problem but are rather an opportunity to problematise. Learning to live with contradictions is to accept the sense in which opposing ideas are often mutually constitutive rather than mutually exclusive (Carr and Kemmis, 1986, p. 34). Opposing ideas can exist together as necessary ends of a continuum of ideas. Where we position ourselves in the space between these ideas will shift and change dependent on the intricacies of the context in which we find ourselves.

There is an emerging focus on happiness and well being in UK and Scottish policy circles at present (see http://www.dh.gov.uk , Stratton, 2010). No surprise perhaps given that as establishments across the globe attempt to resolve the contradictions inherent in a world dominated by the interests of capital, they should turn to the inner-psyche as a realm which might be separated from the increasingly impoverished material experience of people. Looked at from a critical theory perspective this duality of mind and material experience is a form of contradiction denial. If we focus our attention on what makes people happy we might distract them from the material reality of their position. The contradiction of material inequality is denied through the assertion of transcendental feelings of contentment and inner senses of well-being. As if to make the point the political philosopher Roger Scrutton (1989) argues that Conservative values and beliefs hold that individual happiness is to be valued over the achievement of collective rights. For him the sustained influence of established institutions of society leads to a sense of stability, which in turn, produces a sense of personal security and certainty which holds the promise of a deeper sense of personal contentment. In his opinion Conservatism favours ‘a quiet but pragmatic politics whose principal concern is to maintain the ship of state afloat on the sea of destiny’ (Scrutton, 1989, p. 8) Historically, Scrutton believes, the liberal propensity to challenge the authority of established institutions produces mistrust, instability and insecurity. According to

Scrutton, Liberal versions of freedom are seen as ‘abstract’ and ‘tend to corrupt, under the impact of human resentment, into the antinomian wilfulness of revolution’ (1989, p. 9) Or, the more we learn to question the fundamental authority of societal institutions, the more we are likely to reach the conclusion that everything needs changed including the assumptions about why power and wealth are so inequitably distributed. If this is all based on contradiction denial then perhaps we have to encourage a sense of revealing and addressing contradictions in our educational practice with people and communities.

As we prepare emerging generations of community educators to inhabit this world of apparent contradiction it would seem important that they are assisted to understand the nature and purpose of contradictions and to learn ways to engage communities in the struggle to establish a dialectical relationship that can enable them to seize and engage with the opportunities that they present. In this paper I want to outline how in my work as a University teacher I set out to help students of community education understand the latent power of contradictions and how they might tap their power to release people from the tendency to conformity.

Community education in the Scottish context represents an attempt to imply a shared educational practice across the fields of Youth Work, Adult Education and Community Development. In my work I teach a series of courses at undergraduate and postgraduate level which have to do with the educational role of the community education worker and the understanding of the relationship between educational purpose and methodological practice. While the ideas are all taught at different levels of sophistication they tend to focus round four core conceptual themes and their concomitant methodological practices. The themes are posed as contradictions in order to emphasise their problematic nature. They are: Experience and Immersion; Knowledge and Understanding; Dialogue and Monologue; Activity and Praxis. It is these four themes that I would like to explore in this paper. My sense is that these four themes are those which distinguish the main conceptual and practical themes of popular education thinking and practice from other forms of education.

Experience and Immersion – Discovering our Unfreedom

In her comprehensive review of thinking around experience and experiential learning Fenwick (2012 www.ualberta.ca) demonstrates that the terms are profoundly contested concepts whose meanings lie deep at the heart of philosophical and ideological understandings of the epistemological purposes of

education. The centrality of the question of what experience is and what its role is in the process of human understanding, pervades all areas of educational debate. In the courses I teach, the contradiction that is presented to the students is one in which we can help people understand experience in a more critical way.

Saddington argues that there are three main schools of thought which broadly summarise the use of experience as a source of learning. These are ‘Progressive’, ‘Humanist’ and ‘Radical’ and are characterised as seeking to achieve educational goals which aim for in turn: ‘Reform’; ‘Self-Actualisation’ and ‘Social Transformation’ (1998, p.134). All three goals are legitimate goals to strive for but we tend in the work I refer to the emphasise is on the Humanist/Radical forms of thinking and practise as being most relevant to the nature of a popular education approach to community education in Scotland. “Starting where people are at” has become almost axiomatic as a point of initiation in the educational encounter between practitioners and the communities with whom they work. This starting point reflects a commitment to the idea of curriculum based in and coming from the concerns of those we work with and for. This position rejects the positivist notion that there are things to know which must be transmitted by the educator, in favour of the interpretive paradigm which asserts the need to understand how things are perceived in order to integrate new understandings with those that already exist (see Cohen, Manion and Morrison, 2000, p.7). Mezirow indicates the importance and urgency of the need to deal first with understandings of experience:

A defining condition of being human is our urgent need to understand the meaning of our experience, to integrate it with what we know to avoid the threat of chaos. If we are unable to understand, we often turn to tradition, thoughtlessly seize explanations by authority figures, or resort to various psychological mechanisms, such as projection and rationalisation, to create imaginary meanings.

(Mezirow, 2000, p. 6)

Mezirow’s assertion that understanding the meaning of our experience defines us as human beings presents us with a clear and central task in educational terms, to engage with experience in a careful and attentive way which takes seriously the frameworks of understanding that people have developed and what purposes these serve. Freire uses the term ‘existential experience’ (1972, p.47) to indicate the process by which we simply experience the events of life as de-historicised and

temporal occurrences which we find ways of integrating/confirming our existing views of why and how things happen. We all accumulate experiences often as a random collection of events from which we try to make patterns of understanding based on existing frames of understanding. The patterns we make are often given to us but the real art in pattern making is to eventually make our own.

For Mezirow, the task of pattern making is made urgent by the threat of a deterioration into chaos as we fail to make sense of the events before us and, as a result, we often turn to other people's explanations to make sense of things for us. In this sense of avoiding making meaning for ourselves, he echoes the work of Erich Fromm who believed that freedom was an aspect of human nature that we either embrace or escape. Fromm observed that embracing our freedom of will to make our own patterns was healthy, whereas fleeing from freedom through the use of escape mechanisms was the root of psychological conflicts.

There is only one possible, productive solution for the relationship of individualized man [sic] with the world: his active solidarity with all men and his spontaneous activity, love and work, which unite him again with the world, not by primary ties but as a free and independent individual….

However, if the economic, social and political conditions… do not offer a basis for the realization of individuality in the sense just mentioned, while at the same time people have lost those ties which gave them security, this lag makes freedom an unbearable burden.

It then becomes identical with doubt, with a kind of life which lacks meaning and direction. Powerful tendencies arise to escape from this kind of freedom into submission or some kind of relationship to man and the world which promises relief from uncertainty, even if it deprives the individual of his freedom.

(Fromm, 1941, pp.36-7)

Three main escape mechanisms that Fromm (1942) outlined are 'automaton conformity' (p. 158), authoritarianism (p. 122), and destructiveness (p. 153). Automaton conformity is changing one's ideal self to what is perceived as the preferred type of personality of society, losing one's true self. The use of automaton conformity displaces the burden of choice from the self to society. Authoritarianism

is allowing oneself to be controlled by another. This removes the freedom of choice almost entirely by submitting that freedom to someone else. Lastly, destructiveness is any process which attempts to harm or eliminate self or others (e.g. addiction, suicide, self-harm, violence or abuse etc) to escape freedom.

Freire drew on Fromm's ideas in *Pedagogy of the Oppressed* and deploys the concept of 'fear of freedom' (1972, p.28) directly in the development of his notion of the culture of silence which he argues, pervades the lives of oppressed people and is the result of the process of colonisation which produces a profound sense of inferiority. The 'unbearable burden' of freedom that Fromm describes is manifest in Freire's terms in the internalisation of oppressive values by colonised people and in their mimicry of the colonising culture.

Understanding experience is then central to our educational task to help people to be free from conformity, control and destructiveness and to develop their own sense of individuality, autonomy and self-respect. The educational methods courses teach students approaches to working with people which help them examine their experience in an active way and to begin to recognise evidence of their personal and shared cultural escape routes. Students are taught to begin the educational encounter with reference to people's experience. So they are encouraged to begin with questions like: What is your experience of this? Where have you come across this? Do you remember a time when this happened? What is your view on…..? So in a session where the group is considering the problem of food poverty we might begin by asking the participants to talk about where and how they shop for food? Whether they have ever shopped in other areas of town? Why some shops have more choice than others? Etc.

This is not merely a warm-up exercise to get people involved but is rather a powerful indication that each encounter begins with reference to participants own experiences and their views on them. Knowledge begins when their views are considered first before other views are introduced. The students set the tone and raise the first questions and problems to be addressed. In a structural shift, which is both practical and symbolic of a more democratic learning relationship, the participants talk first and the teacher listens attentively. Of course the act of sharing experience is not, in and of itself, necessarily a liberating one. We may simply rehearse experiences or recycle them without any form of critical analysis of their significance and implications. To introduce a more critical understanding of experience we require the intervention of alternative readings of our experience through the introduction of knowledge that is new to the group.

Knowledge and Understanding – Teaching freedom

Festinger's (1957) theory of 'cognitive dissonance' explains the discomfort caused by holding conflicting ideas simultaneously and the tendency to resolve this by integrating these into new or existing frameworks of understanding. The introduction of new knowledge can contradict long held beliefs and present people with feelings of dissonance that they have to resolve or reject. Festinger notes people's proclivity to rationalise contradictions by retreating into often irrational explanations similar to Fromm's retreat from freedom. Bringing new knowledge to interact with experiences and offer alternative analyses of events is designed to create the potential for such dissonance. Shor describes these moments of dissonance as 'extraordinarily re-experiencing the ordinary' (1988, p. 93), or finding new ways to see those things that we are familiar with, used to, and comfortable in. The prism of our dissonance thus allows us a new way of seeing which can shock us out of our non-critical state into one of uncertainty, doubt and therefore the potential for change through critical awareness.

As Kirkwood (1991) argues, there is a degree of ambivalence and in some cases antagonism towards the idea of teaching among community educators. It springs from a well established view of community educators standing outside the formal educational sector and often working with people who have been failed by formal educational structures and alienated by the authoritarian approaches adopted by educational institutions. This oppositional stance and the adoption by many practitioners of the person centred approach of Carl Rogers (1962) has encouraged an antipathy towards anything that might be perceived to be teaching in an informal educational setting. However it is worth pointing out that Rogers himself was not against teaching *per se,* he simply felt it was over-rated as a starting point for education. Indeed in Kurt Lewin's T-Groups (heavily influenced by person centred thinking) he recognised that external knowledge should be brought in to stretch and challenge the experience of the group. The role of the educator in the group went well beyond that of a mere passive facilitator to that of a more active researcher of knowledge for the group. Seeking out ideas, frameworks, images that might offer an alternative view beyond the experience of the group was called for. These he called cognitive aids:

This particular aspect was drawn from developments in psychoeducational and cognitive-behavioural group therapy. It entailed the provision of models or organizing ideas through the medium of brief lectures and handouts (and later

things like film clips or video).

(Yalom, 1995, pp. 488-489)

In the courses referred to we introduce an alternative view of the role of teaching as bringing critical knowledge to the group. Finding new ways of looking at familiar problems in challenging ways. So, in the case of the example given above, in a programme exploring food poverty we may introduce a range of statistics about average family spend on foods or food production costs as compared to supermarket profits.

New knowledge does not have to be presented in authoritarian ways in which the educator appears omniscient and the oracle of new knowledge. Educators can choose to bring new knowledge to the group in both transparent and open ways which are to be critically engaged with from the perspective of students' experiences. Transparency in method choice is critical to the de-mystification of the teaching process. Methods like Timelining which make clear the construction of the teaching/learning structure. e.g.

Food Poverty Session – 7.00 – 9.30 pm Tuesday 10th February 2012			
7.00	7.40	8.00	9.00 9.30
Experience	New Knowledge	Dialogue	Review
Margaret	Brian	David	Lorna
Our experiences of Shopping.	Some statistics about the costs of food and supermarket profits.	What did you think when you heard these statistics? How does this affect what we feed our families? Why do some shops have more choice of things? What alternatives might there be to the supermarkets?	As a result of what we have discussed: What have you learned? What would you like to know more about? What would you like to do? How did the session go? What should we change?

Using the timeline allows everyone to see the plan for the session and agree the structure in terms of time and content. Times spent on the various activities are visually represented in this method. The names against each part of the session indicate which participant is in charge of the structure at each point of the encounter. Elements of power and accountability are thus shared as the review ends the session with a discussion on structure as well as content.

Openness in terms of content requires the educator to show the source of their knowledge in order to demonstrate its provenance rather than it being part of their omniscient, innate knowledge. Jo Kincheloe captures the spirit of this when he states:

In modernist positivism, teachers are often disempowered in their role as information deliverers, servants of knowledge and curricula produced elsewhere. In the new paradigm we advocate that class-room teachers take charge of developing courses of study emerging from their conception of both what is truly important and useful in the lives of the particular students they are teaching.

(Kincheloe, 1998, p. 13)

Kincheloe asserts the need for a new paradigm for educators which places the interests of the participants at the heart of their educational choices. Having invited people to explore and expose their understandings of their experience, the introduction of new knowledge becomes the opportunity to help people gain critical distance and encounter alternative readings of their experience. For example, where people experience feelings of negative self-worth due to the inferiorisation of their class, gender, culture, learning that their community of identity has a history, a literature and a politics can have a dissonant affect which counters the inferiorisation process and places in question the grounds upon which they base their negative self-image.

Dialogue and Monologue – Finding freedom through others

Thus the discovery was made that learning is best facilitated in an environment where there is dialectic tension and conflict between immediate, concrete experience and analytic detachment. By bringing together the immediate experiences of the trainees and the conceptual models of the staff in an open atmosphere where inputs from each perspective could challenge and stimulate the other, a learning environment occurred with remarkable vitality and creativity.

(Kolb, 1984, p.10)

If we are to accept Festinger’s argument, the introduction of new knowledge in itself is no guarantee of what Mezirow calls ‘transformative thinking’. The development of dialogue in which participants are lead through a structured exploration of their extant understandings and how these might be integrated with the new knowledge they have encountered has the potential for transformation. This is the critical point. The aim of dialogue then is to recognise the contradictions which cognitive

dissonance produces and enable new understandings to be explored so as to enable students to accommodate the often contradictory co-existence of feelings and knowledge. The exploration of the role of dialogue as the process of integrating experience and new knowledge is considered both in terms of the understanding of dialogue and the skills required to structure a dialogical exchange.

Conceptually, dialogue is taught as a human encounter in which perception and understanding are experienced by the participants. It is not a cosy chat nor is it a place to be told how to think. It is rather a place of challenge and confirmation where out of the synthesis of old knowledge and new, fresh meaning can emerge. According to Bohm and Peat ‘ the purpose of dialogue is to reveal the incoherence in our thought. In so doing it becomes possible to discover or re-establish a genuine, creative and collective consciousness’ (1987, p. 241). Practically the students are taught the skills of developing dialogue: listening, structuring, paraphrasing and consensus building. They are taught how to structure dialogue through the use of a method known as ‘Focussed Conversation’ (Stanfield, 2000). The method encourages the collective analysis of individual perceptions through deepening levels of questions which help to expose individual perceptions to challenge and contradiction and to help participants try to achieve new forms of common understanding. In the example timeline shown above we can see the design of questions using the method as they move through the levels entitled Objective, Reflective, Interpretive and Decisional (Stanfield, 2000, p. 26). Gadamer attempts to capture the spirit of the process:

[It] is a process of two people understanding each other. Thus it is a characteristic of every true conversation that each opens himself [sic] to the other person, truly accepts his point of view as worthy of consideration and gets inside the other to such an extent that he understands not a particular individual, but what he says. The thing that has to be grasped is the objective rightness or otherwise of his opinion, so that they can agree with each other on a subject.

(Gadamer, 1979, p. 347).

Praxis

The sub-heading for many of the courses referred to is ‘The Creation of Praxis’. Praxis is an ancient Greek word which meant simply activity engaged in by free

people. According to Aristotle there were three forms of human activity: theoretical, practical and the mixture of the both. Practical theory he named praxis. We might imply from this that he might have meant that free people are those who make theory practice and practice theoretical.

In Freire's terms, praxis brings together the ideas of action and reflection, theory and practice together in the one word (1972). The idea of reasoned, and reasonable action, thus become the mark of the truly free human being. According to Hannah Arendt, engaging in praxis is what makes us uniquely human (Arendt, 1958).

The courses referred to are designed to help students engage in praxis themselves. As educators we should be committed to the development of our own praxis, our own freedom. Margaret Ledwith writes about authentic praxis:

In my opinion, 'being critical' is not an intellectual state of mind; it is located in praxis. In order to avoid 'armchair revolution' on one hand, or 'pure activism' on the other, it requires action and reflection in symbiotic relation in order to move nearer to what Freire calls 'authentic praxis'.

(2011, p. 598).

Praxis is not something that happens spontaneously or incidentally as if by chance. We cannot simply come across it unexpectedly. It is part of a planned, structured, pre-conceived set of experiences which are designed to lead people through a process of learning which passes through a series of structured action and reflection cycles. Referring once again to the example timeline given above we can see how the process of praxis is structured in to the educational encounter as each session ends with a review of learning and possible action that may be carried out by the group members.

The premise of all of these courses is that as progressive educators we have to learn to be able to structure educational activities for and with people. We do this in order that people themselves may experience praxis and become more free as a result. If we think about the so-called 'Arab Spring' we see that freedom from autocracy was an abstract concept. Through their revolutionary activity they have made the abstract more possible. Now in praxis they must learn to build a new structure for their country.

In these university courses praxis is a core idea which pervades the whole purpose of the educational encounter. In educational work with groups we intend to explore experience as a source of the curriculum; in order to look for alternative understandings of experience; mutually challenge understandings of experience; and build new experiences through personal and collective activity. In teaching students this process the aim is for them to replicate it with groups they work for and with in communities outside the university. The aim is to enable communities of disadvantage to develop their own praxis in ways which widen the possibilities of action and thereby extend their freedom from the constraints of automaton conformity, authoritarianism and destructiveness. This focus on experience is intended to achieve, as Martin Buber, claims that 'All real living is meeting' (1958, p. 28) But in order to really meet people need to have the capacity to act freely and the aim of a radical popular education is to make this more possible.

Conclusion

Erich Fromm doesn't simply leave us with a list of methods of escape from freedom he also adds what conditions might be required for the human being to embrace freedom. In these he includes:

Relatedness – care, love, relationships;

Transcendence- creativity, living beyond oneself;

Rootedness-developing a sense of belonging, place;

Sense of identity- living for others as well as ourselves;

Frame of Orientation- understanding the world and our place in it (Fromm, 1942).

All of these senses of freedom can be present in the four core themes of teaching popular education methodology. In exploring experience we place a central value on the relatedness of our curriculum to the real life issues of people. Through critical teaching we offer the potential to transcend common-sense understandings of experience. In dialogue we have the potential to create new senses of rootedness and identity as participants experience new ways of relating to one another and the world. Praxis offers the potential to build new frames of orientation through action and reflection on ways to change ourselves and the world we inhabit.

References

Arendt, H. (1958). *The Human Condition.* Chicago: UoC Press.

Bohm, D., and Peat, D. (1987). *Science, order, and creativity*, New York: Bantam.

Carr, W. and Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research,* London: Falmer Press.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2003). *Research Methods in Education.* London: RoutledgeFalmer.

Dept ' of Health (2012). *Independence, Well-being and Choice: Our Vision for the Future of Social Care for Adults in England*PublicationsPolicyAndGuidance/DH_4106477 [accessed 27/6/2012]

Fenwick, T. (2012). *Experiential Learning: A Theoretical Critique Explored Through Five Perspectives*ERIC-new2.htm [accessed 01.01.2012]

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.

Fromm, E. (1941). *Escape from Freedom.* London: Routledge & Kegan Paul.

Gadamer, H-G. (1979). *Truth and Method*. London: Sheed and Ward.

Hope, A. and Timmell, S. (1999). *Training for Transformation*. IT Publications.

Kemmis, S. and McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.

Kincheloe, J. (1998). *Unauthorized Methods: Strategies for Critical Teaching (Transforming Teaching).* New York : Routledge

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.

Kirkwood, G. (1991). Education in the Community. Fallacy: The Community Educator should be a Non-Directive Facilitator. In B. Ohagan (Ed.), *The Charnwood Papers: Fallacies in Community Education.* Derbyshire: Education Now.

Local Government Association (2012). *Promoting Wellbeing.* ARTICLE-TEMPLATE [accessed 27/6/2012]

Ledwith, M. (2007). On being critical: uniting theory and practice through emancipatory action research. *Educational Action Research*. 15(4), 597-561

Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics.* Gertrude W. Lewin (ed.). New York: Harper & Row

Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation.* San Fransisco : Josey Bass.

Reason, P., & Bradbury, H. (2008). Introduction. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.),

The handbook of action research: Participative inquiry and practice (pp. 1–10). 2nd edition. London: SAGE.

Rogers, C. (1962). *The Interpersonal Relationship*. 1962__the_interpersonal_relationship.pdf [accessed 29/6/2012]

Saddington, T. (1998). Exploring the Roots and Branches of Experiential Learning. *Lifelong Learning in Europe*, 3, 133-138.

Scottish Government (2012) *Mental Health in Scotland*mental-health/ [accessed 27/12/2012]

Scrutton, R. (1989). *Conservative Thinkers*. London: Carriage Press

Shor, I. (1998). *Critical Teaching for Everyday Life.* Chicago IL: Chicago University Press

Stanfield, B.R. (2002). *The Art of Focussed Conversation*. Toronto: New Society Publishers.

Stratton, A. (2010). *Happiness index to gauge Britain's national mood.* /happiness-index-britain-national-mood [accessed 27/6/2012]

Yalom, I. D. (1995). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy.* New York: Basic Books.

Ensenyant Educació Popular a estudiants universitaris d'Educació Comunitària

Vernon Galloway (Universitat d'Edimburg, Escòcia, Regne Unit)

Traducció: Joaquin Martinez Ortiz

En el camp general de l'educació, el paradigma dominant imagina les contradiccions com a problemes que requerixen solucions (Cohen, Manion i Morrison, 2000, pàg.7). En l'educació popular és important ajudar a comprendre la naturalesa de les contradiccions. El dualisme del pensament positivista necessita que provem la correcció d'una idea sobre una altra. Al contrari, en l'acostament dialèctic que caracteritza l'educació popular, les contradiccions no són el problema, sinó al contrari una oportunitat per a problematitzar. Aprendre a viure amb contradiccions és acceptar el sentit en què idees oposades són sovint mútuament constitutives més que excloents (Carr i Kemmis, 1986, pàg. 34). Idees oposades poden existir juntes com a necessari final d'un conjunt d'idees. El lloc on ens posicionem nosaltres mateixos en l'espai entre eixes idees pot canviar depenent del context en què ens trobem.

En els cercles polítics d'Escòcia i el Regne Unit hi ha, en l'actualitat, una emergent preocupació per la felicitat i el benestar (veieu http://www.dh.gov.uk, Stratton, 2010). No sorprén que *l'stablishement* al voltant del globus intente resoldre les contradiccions inherents en un món dominat pels interessos del capital, de manera que la ment interior es presente com un regne separat de les creixents experiències de les persones sobre la seua pobresa material. Mirant des d'una perspectiva de la teoria crítica esta dualitat de ment i experiència material es presenta com una forma de contradicció negada. Si nosaltres enfoquem la nostra atenció en el que fa feliç a la gent els distraiem de la realitat material de la seua posició. La contradicció que suposa la desigualtat material es nega per mitjà de l'afirmació dels sentiments transcendents de satisfacció i el sentit interior de benestar. El filòsof polític Roger Scrutton (1989) argumenta que les creences i valors Conservadors consideren que la felicitat individual ha de ser més valorada que els èxits dels drets col·lectius. Per a ell, la constant influència de les institucions socials conduïx a un sentiment d'estabilitat que, a canvi, provoca un sentit de seguretat personal i certesa que comporta la promesa d'un profund sentit de satisfacció personal. Segons la seua opinió, el Conservadorisme afavorix "una tranquil·la però pragmàtica política la principal preocupació de la qual és mantindre el vaixell surant en el mar del destí"

(Scrutton, 1989, pàg. 8) Històricament, Scrutton creu que la propensió liberal per a desafiar l'autoritat de les institucions produïx desconfiança, inestabilitat i inseguretat. D'acord amb Scrutton, les versions Liberals de la llibertat són vistes com 'abstractes' i "tendixen a viciar-se, davall l'impacte del ressentiment humà, dins de la tossuderia de la revolució" (1989, pàg. 9). Ara bé, podem aprendre a qüestionar la fonamental autoritat de les institucions socials, podem arribar a la conclusió que les coses necessiten canvis, incloent les assumpcions sobre per què el poder i la riquesa estan tan injustament distribuïts. Si tot això esta fonamentat sobre contradiccions negades llavors, potser hem d'encoratjar un sentit de revelació confrontant les contradiccions de la nostra practica amb la de la gent i les comunitats.

Com preparem generacions emergents d'educadors comunitaris per a habitar este món d'aparents contradiccions seria important que ells siguen ajudats a comprendre la naturalesa i proposta de les contradiccions i aprendre camins per a comprometre comunitats en la batalla per a establir una relació dialèctica que pot permetre'ls aprofitar i embolicar-se amb les oportunitats que es presenten. En este article vull subratllar com en el meu treball com a professor universitari ajude els estudiants d'educació comunitària a comprendre el poder latent de les contradiccions i com ells poden aprofitar este poder per a alliberar les persones de la tendència al conformisme.

L'educació comunitària en el context escocés representa un intent d'implicar una pràctica educativa compartida en els camps del treball dels jóvens, educació d'adults i desenrotllament comunitari. En el meu treball ensenye a nivell de grau i postgrau sobre el paper educatiu del treballador d'educació comunitària i la comprensió de les relacions entre la proposta educativa i la pràctica. Mentres les idees són ensenyades a diferents nivells de sofisticació ells tendixen a centrar-se en quatre temes fonamentals i la seua concomitant metodologia pràctica. Els temes són presentats com a contradiccions per a emfatitzar la seua naturalesa problemàtica. Són: experiència i immersió, coneixement i comprensió, diàleg i monòleg, activitat i praxi. Són estos quatre temes els que m'agradaria explorar en el meu article. La meua idea és que ells són els que diferencien el pensament i la pràctica de l'educació popular d'altres formes d'educació.

Experiència i Immersió. Descobrint la nostra falta de llibertat

En la seua exhaustiva revisió del pensament sobre experiència i aprenentatge experiencial Fenwick (2012, www.ualberta.ca) demostra que els termes són

conceptes profundament contestats els significats dels quals es troben en el cor de les comprensions filosòfiques i ideològiques de les propostes epistemològiques de l'educació. La centralitat de la pregunta sobre què és experiència i quin el seu paper en el procés de la comprensió humana domina totes les àrees del debat educacional. En les classes jo ensenye que la contradicció que és presentada als estudiants és aquella que pot ajudar a la gent a comprendre l'experiència per un camí més crític.

Saddington argumenta que hi ha tres escoles principals de pensament que àmpliament resumeixen l'ús de l'experiència com una font d'aprenentatge. Són 'Progressiva' 'Humanista' i 'Radical' i es caracteritzen per la busca d'èxits educatius la finalitat de la qual és: 'Reforma' 'Interlocutòria-actualització' i 'Transformació Social' (1998, pàg.134). Els tres són objectius legítims per a aconseguir però tendim, en el treball que estic referint, a emfatitzar sobre les formes de pensament i pràctica Humanistes/Radicals com les més rellevants per a la naturalesa de l'enfocament de l'educació popular i comunitària a Escòcia. "Partir d'on les persones estan" ha arribat a ser quasi un punt axiomàtic d'iniciació en la trobada educativa entre les persones i les comunitats amb els que treballen. Este punt de partida té a veure amb la idea de currículum que es construïx i es fonamenta en les preocupacions d'aquells amb qui treballem. Esta posició rebutja la noció positivista que hi ha coses que saber que han de ser transmeses per l'educador, a favor del paradigma interpretatiu que afirma la necessitat de comprendre com les coses són percebudes amb vista a integrar noves comprensions amb aquelles que ja existeixen (veieu Cohen, Manion i Morrison, 2000, pàg.7). Mezirow indica la importància i urgència de la necessitat de considerar primerament les comprensions de l'experiència:

Una definida condició de ser persona és la nostra urgent necessitat de comprendre el significat de la nostra experiència, integrar-la amb el que sabem per a evitar l'amenaça del caos. Si no som capaços de comprendre, sovint retornem a la tradició aprofitant sense pensar explicacions de figures d'autoritat, o recorrent a diversos mecanismes psicològics, com la projecció o racionalització, per a crear significats imaginaris.

(Mezirow, 2000, pàg. 6).

L'afirmació de Mezirow que la comprensió de significat de la nostra experiència ens

definix com a persones ens presenta una clara i central tasca en termes educatius: comprometre's amb l'experiència en un curós i atent camí que pren seriosament els marcs de comprensió que la gent ha desenrotllat i les propostes a què esta servix. Freire usa l'expressió "experiència existencial" (1972, pàg.47) per a indicar el procés pel qual experimentem els esdeveniments de la vida com a idees temporals fora de la història que trobem camins d'integració/confirmació de les visions existents de per què i com les coses ocorren. Acumulem experiències, sovint de forma atzarosa, des de les quals intentem construir patrons de comprensió basats en els marcs de comprensió existents. Els models són sovint fets per a nosaltres, però la realitat és que podem construir els nostres models.

Per a Mezirow, la tasca d'elaborar models és realitzada amb urgència per l'amenaça d'un deteriorament cap al caos si fallem a donar sentit als esdeveniments anteriors i, com a resultat, girem, sovint, cap a les explicacions d'altres persones que donen sentit a les coses per a nosaltres. D'este sentit d'evitar donar significat per nosaltres mateixos, es fa eco del treball d'Erich Fromm que creia que la llibertat és un aspecte de la naturalesa humana que abracem o del que escapem. Fromm va observar que abraçar la nostra llibertat i la voluntat de construir els nostres propis models era saludable, mentres que fugir de la llibertat a través de mecanismes de fuga era l'arrel de conflictes psicològics.

Hi ha només una possible, productiva solució per a les relacions dels hòmens individualment [sic] amb el món: la seua activa solidaritat amb tots els hòmens i la seua espontània activitat, treball i amor que l'unix amb el món, no per llaços primaris sinó amb la llibertat i la independència individual…

No obstant això, si les condicions econòmiques, socials i polítiques… no oferixen un fonament per a la realització de la individualitat en el sentit mencionat, mentres que al mateix temps les persones han perdut els llaços que els oferien seguretat, esta situació convertix la llibertat en una càrrega insuportable.

Es convertix en dubtes, amb una classe de vida que perd sentit i direcció. Tendències poderoses emergixen per a escapar des d'esta llibertat cap a la submissió o una certa classe de relacions que prometen alleugeriment a esta incertesa, inclús si priva l'individu de la seua llibertat.

(Fromm, 1941, Pàgs.36-7).

Els tres principals mecanismes que Fromm (1942) destaca són “conformitat autòmat” (pàg. 158), autoritarisme (pàg. 122), i caràcter destructiu (pàg. 153). La conformitat autòmat implica canviar el jo cap a un altre que és percebut com el tipus ideal preferit per la societat, perdent el propi jo. L’ús de la conformitat autòmat desplaça la càrrega d’elecció des d’un mateix cap a la societat. L’autoritarisme és permetre que un mateix siga controlat per un altre. Açò degrada la pròpia llibertat d’elecció sotmetent-la a una altra persona. Finalment, el caràcter destructiu és qualsevol procés que intenta danyar o eliminar a un mateix o a altres (addicions, suïcidi, dany autoinfligit, violència o abús) per a escapar de la llibertat.

Freire va fer ús d’idees de Fromm en Pedagogia de l’Oprimit i fa ús del concepte de “por de la llibertat” (1972, pàg.28) en el desenrotllament de la seua noció de la cultura del silenci que, argumenta, domina la vida de les persones oprimides i és el resultat dels processos de colonització que produïxen un profund sentit d’inferioritat. La ‘insuportable càrrega’ de la llibertat que Fromm descriu és posada de manifest, en paraules de Freire, en la internalització dels valors i la imitació de la cultura del colonitzador per les persones colonitzades.

La comprensió de l’experiència és, llavors, central en la nostra tasca educativa d’ajudar a les persones a ser lliures de la conformitat, control i caràcter destructiu i desenrotllar el seu propi sentit d’individualitat, autonomia i autorespecte. Els cursos de metodologies educatives ensenyen als estudiants aproximacions per a treballar amb la gent ajudant-los a examinar la seua experiència en una actitud activa i començar a adonar-se dels seus personals i compartides rutes de fuga personals. Els estudiants són ensenyats a començar la trobada educativa amb una referència a l’experiència de les persones. Són animats a començar amb preguntes com: Quina és la teua experiència d’açò? On t’has trobat amb açò? Recordes el moment en què va ocórrer? Quina és la teua visió sobre…? En una sessió on el grup estava considerant el problema de la pobresa alimentària comencem animant els participants a parlar sobre on i com compren menjar? Han comprat en altres àrees de la ciutat? Per què en algunes botigues hi ha més varietat que en altres? Etc.

Açò no és simplement un exercici d’iniciació per a animar a la gent, sinó que és una poderosa indicació que cada trobada s’inicia amb referències a les pròpies experiències i visions dels participants. El coneixement comença quan les seues visions són considerades abans que altres visions són introduïdes. Els estudiants fan

emergir les primeres preguntes i problemes per a ser discutits. En un canvi estructural que naix pràcticament i, simbòlicament, d'una relació d'aprenentatge més democràtica, els participants parlen primer i el mestre escolta atentament. Per descomptat l'acte de compartir l'experiència no és, per si mateix, necessàriament un alliberador. Podríem, simplement, enumerar experiències o reciclar-les sense cap altra forma d'anàlisi crítica sobre el seu significat i implicacions. Per a introduir una comprensió més crítica de l'experiència precisem la intervenció de lectures alternatives a la nostra experiència per mitjà de la introducció de coneixement que és nou per al grup.

Coneixement i comprensió. Ensenyant llibertat

La teoria de la 'dissonància cognitiva' (Festinger, 1957) explica el desassossec causat al mantindre de forma simultània idees en conflicte i la tendència a resoldre esta situació per mitjà de la integració en nous o existents marcs de comprensió. La introducció de nou coneixement pot contradir antigues creences i presentar les persones sentiments de dissonància que han d'aclarir o rebutjar. Festinger assenyala la propensió de les persones a racionalitzar contradiccions per la retirada cap a, sovint, explicacions irracionals de forma semblant a la retirada des de la llibertat que assenyalava Fromm. Portar nou coneixement per a interactuar amb experiències i oferir anàlisis alternatius dels esdeveniments és plantejar crear el potencial per a semblant dissonància. Shor descriu eixos moments de dissonància com "reexperienciar el comú extraordinàriament" (1988, pàg. 93), o trobar nous camins per a veure estes coses amb què estàvem familiaritzats, i ens eren confortables. El prisma de la nostra dissonància ens permet una nova forma de veure que pot emportar-nos des d'un estat no crític cap a un altre d'incertesa, dubte i per tant, amb el potencial per a canviar a través de la consciència crítica.

Com argumenta Kirkwood (1991), hi ha un grau d'ambivalència i, en alguns casos, antagonisme, a ensenyar als educadors comunitaris. Naix des d'una ben establida visió dels educadors comunitaris situats fora de l'educació formal i sovint treballant amb persones que han fracassat en l'educació formal i estan alienades per l'autoritarisme adoptat per les institucions educatives. Esta postura d'oposició i l'adopció per molts pràctics de l'enfocament centrat en la persona de Carl Rogers (1962) ha generat una antipatia cap a qualsevol cosa que puga ser percebuda com a ensenyança en l'educació informal. No obstant això, cal valorar que el mateix Carl Rogers no estava contra l'ensenyança per se, simplement considerava que estava sobrevalorada com un punt de partida per a l'educació. D'altra banda, en els *T-*

Groups de Kurt Lewin (fortament influenciats pel pensament centrat en la persona) s'admet que el coneixement extern pot portar a ampliar i desafiar l'experiència de grup. El paper de l'educador en el grup va més enllà d'un passiu facilitador cap a un més actiu investigador de coneixement per al grup. Sol·licitant idees, marcs, imatges que oferisquen visions alternatives més enllà de l'experiència que el grup busca. L'anomena ajuda cognitiva:

Este particular aspecte va ser plantejat des dels desenrotllaments en teràpies de grup psicoeducacionals i cognitives. Implica la provisió de models o idees organitzades a través de breus lectures i fullets (i més tard per coses com clips o vídeos)

(Yalom, 1995, Pàgs. 488-489).

En els cursos a què ens estem referint introduïm una visió alternativa del paper d'ensenyar al portar coneixement crític al grup. Trobant nous camins per a mirar i desafiar problemes familiars. En el cas de l'exemple sobre la pobresa alimentària vam introduir una sèrie d'estadístiques sobre la mitjana que una família gasta en menjar o els costos de la producció d'aliments en comparació amb els beneficis dels supermercats

Un nou coneixement no té perquè ser presentat per vies autoritàries en què l'educador apareix com omniscient i l'oracle d'eixe nou coneixement. Els educadors poden triar produir-lo amb el grup en camins oberts i transparents que estiguen críticament compromesos amb la perspectiva i experiència dels estudiants. La transparència en l'elecció del mètode és crucial per a desmitificar el procés d'ensenyança. Mètodes com la *Cronologia* poden aclarir la construcció d'una estructura d'ensenyança aprenentatge, per exemple:

Sessió sobre pobresa alimentària – 7.00 – 9.30 pm dimarts 10 de febrer del 2012			
7.00	7.40	8.00	9.00 9.30
Experiència	Nou coneixement	Diàleg	Revisió
Margaret	Brian	David	Lorna
La nostra experiència de compres	Algunes estadístiques sobre el preu del menjar i els beneficis dels supermercats	Què penses quan sents estes estadístiques? Com afecta l'alimentació de les nostres famílies? Per què unes botigues tenen més varietat que altres? Quines alternatives hi ha als supermercats?	Com a resultat del que s'ha discutit: Què has aprés? Què més t'agradaria saber sobre el tema? Què t'agradaria fer? Com van les sessions? Què podríem canviar?

Usar la cronologia permet a qualsevol veure el pla per a la sessió i estar d'acord amb les estructura en termes de temps i contingut. El temps ocupat en les diverses activitats és visualment representat en este mètode. Els noms indicats en cada part indiquen al participant responsable per cada segment de la sessió. Els elements de poder i responsabilitat són compartits de la mateixa manera que la sessió finalitza amb una revisió tant de l'estructura d'aquesta com del contingut.

L'obertura en termes de contingut requerix que l'educador mostre la font del seu coneixement assenyalant la seua procedència més enllà de formar part d'un omniscient i innat coneixement. Collins Kincheloe capta este esperit quan assenyala:

En el modern positivisme, els mestres queden sovint sense poder en el seu paper com a dispensadors d'informació, serfs del coneixement i del currículum produïts en un altre lloc. En el nou paradigma, defensem que els professors tinguen compte de desenrotllar cursos que emergisquen des de les seues concepcions que són verdaderament importants i útils en la vida dels estudiants que estan ensenyant.

(Kincheloe, 1998, pàg. 13).

Kincheloe afirma la necessitat d'un Nou paradigma per als educadors que situe l'interés dels participants en el cor de les seues eleccions educatives. Havent invitat les persones per a explorar i exposar la comprensió de la seua experiència, la introducció de nou coneixement arriba a ser l'oportunitat per a ajudar la gent a construir distància crítica i trobar lectures alternatives a la seua experiència. Per exemple, on l'experiència de les persones genera sentiments negatius de valoració a causa de la interiorització de la seua classe, gènere, cultura, l'aprenentatge que la seua comunitat té una història, una literatura i una política pot tindre un efecte discordant que contrareste els processos interioritzats que fomenten i estan en la base de la seua autoimatge negativa.

Diàleg i Monòleg. Trobant la llibertat amb els altres.

Per tant, el descobriment és que l'aprenentatge es facilita més en un entorn on hi ha una tensió dialèctica entre l'experiència concreta i immediata i una objectivitat analítica. Portant de la mà les experiències dels ensenyats i els models conceptuals

dels educadors en una atmosfera oberta on les aportacions, des de cada perspectiva, puguen desafiar i estimular a l'altre, es desenrotlla un entorn d'aprenentatge amb una destacable vitalitat i creativitat.

(Kolb, 1984, pàg.10).

Si acceptem els arguments de Festinger, la introducció de nou coneixement no garantix en si mateix el que Mezirow anomena 'pensament transformatiu'. El desenrotllament del diàleg pel qual els participants són guiats a través d'una exploració estructurada de la seua comprensió existent i com pot integrar-se amb el nou coneixement trobat té ja el potencial de transformació. Este és el punt crític. La finalitat del diàleg és adonar-se de les contradiccions que la dissonància cognitiva produïx així com explorar noves comprensions i que els estudiants acomoden, sovint, contradictòria coexistència entre sentiments i coneixement. L'exploració del paper del diàleg com a procés per a integrar experiència i nou coneixement és considerada tant en termes de comprensió del diàleg com de les ferramentes que es requerixen per a l'intercanvi dialògic.

Conceptualment, el diàleg és ensenyat com una trobada humana en què la percepció i la comprensió són experienciades pels participants. No és una conversació acollidora, ni un espai per a parlar sobre com pensar. És més un lloc de desafiament i confirmació on la síntesi de nou i vell coneixement pot fer emergir significats diferents. D'acord amb Bohm i Peat "la proposta de diàleg revela la incoherència del nostre pensament. Fent açò arriba si és possible descobrir o restablir una genuïna, creativa i col·lectiva consciència" (1987, pàg. 241). En la pràctica, aprenen sobre les ferramentes per a desenrotllar el diàleg: escoltar, estructurar, argumentar i edificar consens. Aprenen com estructurar el diàleg a través d'un mètode conegut com 'Conversació Focalitzada' (Stanfield, 2000). El mètode encoratja l'anàlisi col·lectiva de les percepcions individuals aprofundint a través de diferents nivells de preguntes que poden ajudar a exposar percepcions individuals que desafien i contradiuen, i ajudar els participants a intentar aconseguir noves formes de comprensió comuna. En l'exemple de la cronologia presentat més amunt podem veure el disseny de preguntes que, usant el mètode, es mouen des dels diferents nivells: Objectiu, Reflexiu, Interpretatiu i Decisional (Stanfield, 2000, pàg. 26). Gadamer va intentar capturar l'esperit del procés:

[Este] és un assumpte de dos persones comprenent-se l'una a l'altra. Per tant, és

una característica de cada verdadera conversació que cada un s'obri a una altra persona, acceptant verdaderament el seu punt de vista com valuós i traslladant a l'altre l'amplitud que el que comprén no és d'un individu particular, sinó del que diu. El que ha de ser captat és l'objectiva correcció o no de la seua opinió, per la qual cosa ambdós poden arribar a un acord sobre una matèria.

(Gadamer, 1979, pàg. 347).

Praxi

El subtítol d'algun dels cursos es referix a la 'Creació de Praxi'. Praxi és una antiga paraula grega que significa activitat exercida per persones lliures. D'acord amb Aristòtil, hi havia tres formes d'activitat humana: teòrica, pràctica i una mescla de les dues. Va anomenar praxi a la teoria pràctica. Les implicacions d'açò són que ell considerava que les persones lliures eren aquelles que feien teoria pràctica i practica teòrica

Per a Freire, praxi comporta les idees d'acció i reflexió, teoria i pràctica juntes en una paraula (1972). La idea de raonat, i acció raonable, porta la marca de la verdadera llibertat de les persones. D'acord amb Hannah Arendt, comprometre's en la praxi és el que ens fa autènticament humans (Arendt, 1958).

Els cursos a què ens hem referit, són dissenyats per a ajudar els estudiants a encoratjar la seua praxi. Com a educadors hem de comprometre'ns amb el desenrotllament de la nostra pròpia praxi, la nostra pròpia llibertat. Margaret Ledwith escriu sobre l'autèntica praxi:

Al meu parer, 'arribar a ser crític' no és un estat de la ment; està localitzat en la praxi. Per a evitar la 'revolució en la butaca' d'una banda, o el 'pur activisme' d'un altre, fa falta d'acció i reflexió en una relació simbiòtica per a arribar prop dels que Freire anomenà 'praxi autèntica'.

(2011, pàg. 598).

Praxi no és quelcom que ocorre espontàniament, o per casualitat. No arribem de forma inesperada. És part d'un pla estructurat, preconcebut amb un conjunt d'experiències que estan dissenyades per a conduir les persones a través d'un

procés d'aprenentatge que travessa una sèrie d'accions estructurades i cicles reflexius. Referint-nos una vegada més a l'exemple de la cronologia podem veure com el procés de la praxi és estructurat com una trobada educativa en què cada sessió acaba amb la revisió de l'aprenentatge i les possibles accions que poden ser dutes a terme pels membres del grup.

La premissa de tots estos cursos és que com a educadors progressistes hem d'aprendre a ser capaços d'estructurar activitats per a i amb la gent. Fem açò perquè les persones experimenten la praxi i arriben a ser més lliures. Si pensem sobre la anomenada 'primavera Àrab' veiem que la llibertat des de l'autocràcia és un concepte abstracte. A través de l'activitat revolucionària han fet l'abstracte possible. Ara, amb la praxi han d'aprendre a construir una nova estructura per al seu país.

En estos cursos universitaris la praxi és una idea central que domina la proposta de la trobada educativa. En el treball educatiu amb grups volem explorar l'experiència com un recurs del currículum; per a buscar una comprensió alternativa de l'experiència; desafiar de forma col·lectiva les comprensions de l'experiència; i construir noves experiències per mitjà de l'activitat individual i col·lectiva. L'objectiu per als estudiants és fer açò amb els grups amb què treballen en les comunitats fora de la universitat. La finalitat és possibilitar a les comunitats marginades desenrotllar la seua pròpia praxi en direccions que amplien les possibilitats d'acció i, per tant, amplien la seua llibertat dels constrenyiments de conformitat autòmat, l'autoritarisme i el caràcter destructiu. Centrar-se en l'experiència és tracta d'aconseguir, com Martin Buber, reclama que "Tota vida és encontre" (1958, pàg. 28). Però per a realment unir la gent es necessita tindre la capacitat d'actuar amb llibertat i la finalitat d'educador popular radical és fer açò possible.

Conclusió

Erich Fromm no ens deixà només una llista de mètodes per a escapar de la llibertat. També va afegir les condicions que poden ser necessàries perquè una persona abrace la llibertat. En aquestes inclou:

Establir vincles – atenció, amor, relacions;

Transcendència- creativitat, viure més enllà d'un mateix;

Arrelament- desenrotllar el sentit de pertinença, lloc;

Sentit d’identitat- viure per a altres a més de per a nosaltres mateixos;

Un marc d’orientació- comprendre el món i el nostre lloc en aquest (Fromm, 1942).

Tots estos sentits de la llibertat poden estar presents en els quatre aspectes centrals de la metodologia per a ensenyar educació popular. A l’explorar l’experiència situem com a valor central les relacions del nostre currículum amb els assumptes de la vida quotidiana de les persones. Per mitjà de l’aprenentatge crític oferim el potencial per a transcendir el sentit comú de l’experiència. Amb el diàleg obtenim el potencial per a crear nous sentits per a l’arrelament i la identitat, així com nous camins de relació entre els participants de l’experiència entre ells i amb el món. La praxi procura el potencial per a edificar nous marcs d’orientació a través de l’acció i la reflexió sobre els camins per a canviar nosaltres mateixos i el món que habitem.

Bibliografia

Arednt, H. (1958). *The Human Condition.* Chicago: UoC Press.

Bohm, D., and Peat, D. (1987). *Science , order, and creativity*, New York: Bantam.

Carr, W. and Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical : Education, Knowledge and Action Research,* London : Falmer Press.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2003). *Research Methods in Education.* London : RoutledgeFalmer.

Dept ’ of Health (2012). *Independence , Well-being and Choice : Our Vision for the Future of Social Care for Adults in England*PublicationsPolicyAndGuidance/DH_4106477 [accessed 27/6/2012]

Fenwick, T. (2012). *Experiential Learning : A Theoretical Critique Explored Through Five Perspectives*ERIC-new2.htm [accessed 01.01.2012]

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. London : Penguin.

Fromm, E. (1941). *Escape from Freedom.* London : Routledge & Kegan Paul.

Gadamer, H-G. (1979). *Truth and Method*. London : Sheed and Ward.

Hope, A. and Timmell, S. (1999). *Training for Transformation*. IT Publications.

Kemmis, S. and McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.

Kincheloe, J. (1998). *Unauthorized Methods : Strategies for Critical Teaching (Transforming Teaching).* New York : Routledge

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice -Hall.

Kirkwood, G. (1991). Education in the Community. Fallacy : The Community Educator should be a Non- Directive Facilitator. In B. Ohagan (Ed.), *The Charnwood Papers: Fallacies in Community Education.* Derbyshire : Education Now.

Local Government Association (2012). *Promoting Wellbeing.* ARTICLE-TEMPLATE [accessed 27/6/2012]

Ledwith, M. (2007). On being critical : uniting theory and practice through emancipatory action research. *Educational Action Research*. 15(4), 597-561

Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics.* Gertrude W. Lewin (ed.). New York: Harper & Row

Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation.* San Fransisco : Josey Bass.

Reason, P., & Bradbury, H. (2008). Introduction. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.),

The handbook of action research : Participative inquiry and practice (pp. 1–10). 2nd edition. London : SAGE.

Rogers, C. (1962). *The Interpersonal Relationship*. 1962__the_interpersonal_relationship.pdf [accessed 29/6/2012]

Saddington, T. (1998). Exploring the Roots and Branches of Experiential Learning. *Lifelong Learning in Europe*, 3, 133-138.

Scottish Government (2012) *Mental Health in Scotland*mental-health/ [accessed 27/12/2012]

Scrutton, R. (1989). *Conservative Thinkers*. London : Carriage Press

Shor, I. (1998). *Critical Teaching for Everyday Life.* Chicago IL: Chicago University Press

Stanfield, B.R. (2002). *The Art of Focussed Conversation*. Toronto: New Society Publishers.

Stratton, A. (2010). *Happiness index to gauge Britain's national mood.* /happiness-index-britain-national-mood [accessed 27/6/2012]

Yalom, I. D. (1995). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy.* New York: Basic Books.

Enseñando educación popular a estudiantes universitarios de educación comunitaria

Vernon Galloway (Universidad de Edimburgo, Escocia, Reino Unido)

Traducción de Emilio Lucio-Villegas

En el campo general de la educación, el paradigma dominante imagina las contradicciones como problemas que requieren soluciones (Cohen, Manion y Morrison, 2000, p.7). En la educación popular es importante ayudar a comprender la naturaleza de las contradicciones. El dualismo del pensamiento positivista necesita que probemos la corrección de una idea sobre otra. Por el contrario, en el acercamiento dialéctico que caracteriza la educación popular, las contradicciones no son el problema, sino al contrario una oportunidad para problematizar. Aprender a vivir con contradicciones es aceptar el sentido en que ideas opuestas son a menudo mutuamente constitutivas más que excluyentes (Carr y Kemmis, 1986, p. 34). Ideas opuestas pueden existir juntas como necesario final de un conjunto de ideas. El lugar donde nos posicionamos nosotros mismos en el espacio entre esas ideas puede cambiar dependiendo del contexto en que nos encontramos.

En los círculos políticos de Escocia y el Reino Unido hay, en la actualidad, una emergente preocupación por la felicidad y el bienestar (ver http://www.dh.gov.uk , Stratton, 2010). No sorprende que el *establishement* alrededor del globo intente resolver las contradicciones inherentes en un mundo dominado por los intereses del capital, de forma que la mente interior se presente como un reino separado de las crecientes experiencias de las personas sobre su pobreza material. Mirando desde una perspectiva de la teoría crítica esta dualidad de mente y experiencia material se presenta como una forma de contradicción negada. Si nosotros enfocamos nuestra atención en lo que hace feliz a la gente los distraemos de la realidad material de su posición. La contradicción que supone la desigualdad material se niega mediante la afirmación de los sentimientos transcendentes de satisfacción y el sentido interior de bienestar. El filósofo político Roger Scrutton (1989) argumenta que las creencias y valores Conservadores consideran que la felicidad individual debe ser más valorada que los logros de los derechos colectivos. Para él, la constante influencia de las instituciones sociales conduce a un sentimiento de estabilidad que, a cambio, provoca un sentido de seguridad personal y certeza que lleva aparejada la promesa de un profundo sentido de satisfacción personal. En su opinión, el Conservadurismo favorece “una tranquila pero pragmática política cuya

principal preocupación es mantener el barco del estado a flote en el mar del destino" (Scrutton, 1989, p. 8) Históricamente, Scrutton cree que la propensión liberal para desafiar la autoridad de las instituciones produce desconfianza, inestabilidad e inseguridad. De acuerdo con Scrutton, las versiones Liberales de la libertad son vistas como 'abstractas' y "tienden a viciarse, bajo el impacto del resentimiento humano, dentro de la terquedad de la revolución" (1989, p. 9). Ahora bien, podemos aprender a cuestionar la fundamental autoridad de las instituciones sociales, podemos llegar a la conclusión de que las cosas necesitan cambios, incluyendo las asunciones sobre por qué el poder y la riqueza están tan injustamente distribuidos. Si todo ello está fundamentado sobre contradicciones negadas entonces, quizás debemos alentar un sentido de revelación confrontando las contradicciones de nuestra practica con la de la gente y las comunidades.

Como preparamos generaciones emergentes de educadores comunitarios para habitar este mundo de aparentes contradicciones sería importante que ellos sean ayudados a comprender la naturaleza y propuesta de las contradicciones y aprender caminos para comprometer comunidades en la batalla para establecer una relación dialéctica que puede permitirles aprovechar y envolverse con las oportunidades que se presentan. En este artículo quiero subrayar como en mi trabajo como profesor universitario ayudo a los estudiantes de educación comunitaria a comprender el poder latente de las contradicciones y como ellos pueden aprovechar este poder para liberar a las personas de la tendencia al conformismo.

La educación comunitaria en el contexto escocés representa un intento de implicar una práctica educativa compartida en los campos del trabajo de los jóvenes, educación de adultos y desarrollo comunitario. En mi trabajo enseño a nivel de grado y postgrado sobre el papel educativo del trabajador de educación comunitaria y la comprensión de las relaciones entre la propuesta educativa y la práctica. Mientras las ideas son enseñadas a diferentes niveles de sofisticación ellos tienden a centrarse en cuatro temas fundamentales y su concomitante metodología práctica. Los temas son presentados como contradicciones para enfatizar su naturaleza problemática. Son: experiencia e inmersión, conocimiento y comprensión, diálogo y monólogo, actividad y praxis. Son estos cuatro temas los que me gustaría explorar en mi artículo. Mi idea es que ellos son los que diferencian el pensamiento y la práctica de la educación popular de otras formas de educación.

Experiencia e Inmersión. Descubriendo nuestra falta de libertad

En su exhaustiva revisión del pensamiento sobre experiencia y aprendizaje experiencial Fenwick (2012, www.ualberta.ca) demuestra que los términos son conceptos profundamente contestados cuyos significados se encuentran en el corazón de las comprensiones filosóficas e ideológicas de las propuestas epistemológicas de la educación. La centralidad de la pregunta acerca de qué es experiencia y cuál su papel en el proceso de la comprensión humana domina todas las áreas del debate educacional. En las clases yo enseño que la contradicción que es presentada a los estudiantes es aquella que puede ayudar a la gente a comprender la experiencia por un camino más crítico.

Saddington argumenta que existen tres escuelas principales de pensamiento que ampliamente resumen el uso de la experiencia como una fuente de aprendizaje. Son ‘Progresiva’ ‘Humanista’ y ‘Radical’ y se caracterizan por la búsqueda de logros educativos cuya finalidad es: ‘Reforma’ ‘Auto-actualización’ y ‘Transformación Social’ (1998, p.134). Los tres son objetivos legítimos para alcanzar pero tendemos, en el trabajo que estoy refiriendo, a enfatizar sobre las formas de pensamiento y práctica Humanistas/Radicales como las más relevantes para la naturaleza del enfoque de la educación popular y comunitaria en Escocia. “Partir de donde las personas están” ha llegado a ser casi un punto axiomático de iniciación en el encuentro educativo entre las personas y las comunidades con quienes trabajan. Este punto de partida tiene que ver con la idea de curriculum que se construye y se fundamenta en las preocupaciones de aquellos con quienes trabajamos. Esta posición rechaza la noción positivista de que hay cosas que saber que deben ser transmitidas por el educador, a favor del paradigma interpretativo que afirma la necesidad de comprender como las cosas son percibidas en orden a integrar nuevas comprensiones con aquellas que ya existen (véase Cohen, Manion y Morrison, 2000, p.7). Mezirow indica la importancia y urgencia de la necesidad de considerar primero las comprensiones de la experiencia:

Una definida condición de ser persona es nuestra urgente necesidad de comprender el significado de nuestra experiencia, integrarla con lo que sabemos para evitar la amenaza del caos. Si no somos capaces de comprender, a menudo retornamos a la tradición aprovechando sin pensar explicaciones de figuras de autoridad, o recurriendo a varios mecanismos psicológicos, como la proyección o racionalización, para crear significados imaginarios.

(Mezirow, 2000, p. 6).

La afirmación de Mezirow de que la comprensión de significado de nuestra experiencia nos define como personas nos presenta una clara y central tarea en términos educativos: comprometerse con la experiencia en un cuidadoso y atento camino que toma seriamente los marcos de comprensión que la gente ha desarrollado y las propuestas a que esta sirve. Freire usa la expresión “experiencia existencial” (1972, p.47) para indicar el proceso por el cual experimentamos los acontecimientos de la vida como ocurrencias temporales fuera de la historia que encontramos caminos de integración/confirmación de las visiones existentes de por qué y cómo las cosas ocurren. Acumulamos experiencias, a menudo de forma azarosa, desde las que intentamos construir patrones de comprensión basados en los marcos de comprensión existentes. Los modelos son a menudo hechos para nosotros, pero la realidad es que podemos construir nuestros modelos.

Para Mezirow, la tarea de elaborar modelos es realizada con urgencia por la amenaza de un deterioro hacia el caos si fallamos en dar sentido a los eventos anteriores y, como resultado, giramos, a menudo, hacia las explicaciones de otras personas que dan sentido a las cosas para nosotros. De este sentido de evitar dar significado por nosotros mismos, se hace eco del trabajo de Erich Fromm que creía que la libertad es un aspecto de la naturaleza humana que abrazamos o del que escapamos. Fromm Observó que abrazar nuestra libertad y la voluntad de construir nuestros propios modelos era saludable, mientras que huir de la libertad a través de mecanismos de escape era la raíz de conflictos psicológicos.

Hay solo una posible, productiva solución para las relaciones de los hombres individualmente [sic] con el mundo: su activa solidaridad con todos los hombres y su espontánea actividad, trabajo y amor que lo une con el mundo, no por lazos primarios sino con la libertad y la independencia individual…

Sin embargo, si las condiciones económicas, sociales y políticas… no ofrecen un fundamento para la realización de la individualidad en el sentido mencionado, mientras que al mismo tiempo las personas han perdido los lazos que les ofrecían seguridad, esta situación convierte la libertad en una carga insoportable.

Se convierte en dudas, con una clase de vida que pierde sentido y dirección. Tendencias poderosas emergen para escapar desde esta libertad hacia la sumisión

o cierta clase de relaciones que prometen alivio a esta incerteza, incluso si priva al individuo de su libertad.

(Fromm, 1941, pp.36-7).

Los tres principales mecanismos que Fromm (1942) destaca son “conformidad autómata” (p. 158), autoritarismo (p. 122), y carácter destructivo (p. 153). La conformidad autómata implica cambiar el yo hacia un otro que es percibido como el tipo ideal preferido por la sociedad, perdiendo el propio yo. El uso de la conformidad autómata desplaza la carga de elección desde uno mismo hacia la sociedad. El autoritarismo es permitir que uno mismo sea controlado por otro. Esto degrada la propia libertad de elección sometiéndola a otra persona. Finalmente, el carácter destructivo es cualquier proceso que intenta dañar o eliminar a uno mismo o a otros (adiciones, suicidio, daño autoinfligido, violencia o abuso) para escapar de la libertad.

Freire hizo uso de ideas de Fromm en Pedagogía del Oprimido y hace uso del concepto de “miedo a la libertad” (1972, p.28) en el desarrollo de su noción del cultura del silencio que, argumenta, domina la vida de las personas oprimidas y es el resultado de los procesos de colonización que producen un profundo sentido de inferioridad. La ‘insoportable carga’ de la libertad que Fromm describe es puesta de manifiesto, en palabras de Freire, en la internalización de los valores y la imitación de la cultura del colonizador por las personas colonizadas.

La comprensión de la experiencia es, entonces, central en nuestra tarea educativa de ayudar a las personas a ser libres de la conformidad, control y carácter destructivo y desarrollar su propio sentido de individualidad, autonomía y auto-respeto. Los cursos de metodologías educativas enseñan a los estudiantes aproximaciones para trabajar con la gente ayudándolos a examinar su experiencia en una actitud activa y comenzar a darse cuenta de sus personales y compartidas rutas de escape personales. Los estudiantes son enseñados a comenzar el encuentro educativo con una referencia a la experiencia de las personas. Son animados a comenzar con preguntas como: ¿Cuál es tu experiencia de esto? ¿Dónde te has encontrado con esto? ¿Recuerdas el momento en que ocurrió ? ¿ Cuál es tu visión sobre …? En una sesión donde el grupo estaba considerando el problema de la pobreza alimentaria comenzamos animando a los participantes a hablar sobre ¿dónde y cómo compran comida? ¿han comprado en otras áreas de la ciudad? ¿por qué en algunas tiendas hay más variedad que en otras? etc.

Esto no es simplemente un ejercicio de iniciación para animar a la gente, sino que es una poderosa indicación de que cada encuentro se inicia con referencias a las propias experiencias y visiones de los participantes. El conocimiento comienza cuando sus visiones son consideradas antes que otras visiones son introducidas. Los estudiantes hacen emerger las primeras preguntas y problemas para ser discutidos. En un cambio estructural que nace practica y, simbólicamente, de una relación de aprendizaje más democrática, los participantes hablan primero y el maestro escucha atentamente. Por supuesto el acto de compartir la experiencia no es, por sí mismo, necesariamente uno liberador. Podríamos, simplemente, enumerar experiencias o reciclarlas sin ninguna otra forma de análisis crítico sobre su significado e implicaciones. Para introducir una comprensión más crítica de la experiencia precisamos de la intervención de lecturas alternativas a nuestra experiencia por medio de la introducción de conocimiento que es nuevo para el grupo.

Conocimiento y comprensión. Enseñando libertad

La teoría de la ‘disonancia cognitiva’ (Festinger, 1957) explica el desasosiego causado al mantener de forma simultánea ideas en conflicto y la tendencia a resolver esta situación mediante la integración en nuevos o existentes marcos de comprensión. La introducción de nuevo conocimiento puede contradecir antiguas creencias y presentar a las personas sentimientos de disonancia que han de aclarar o rechazar. Festinger señala la propensión de las personas a racionalizar contradicciones por la retirada hacia, a menudo, explicaciones irracionales de forma similar a la retirada desde la libertad que señalaba Fromm. Traer nuevo conocimiento para interactuar con experiencias y ofrecer análisis alternativos de los acontecimientos es plantear crear el potencial para semejante disonancia. Shor describe esos momentos de disonancia como “reexperienciar lo común extraordinariamente” (1988, p. 93), o encontrar nuevos caminos para ver estas cosas con las que estábamos familiarizados, y nos eran confortables. El prisma de nuestra disonancia nos permite una nueva forma de ver que puede llevarnos desde un estado no crítico hacia otro de incertidumbre, duda y por lo tanto, con el potencial para cambiar a través de la conciencia crítica.

Como argumenta Kirkwood (1991), hay un grado de ambivalencia y, en algunos casos, antagonismo, en enseñar a los educadores comunitarios. Nace desde una bien establecida visión de los educadores comunitarios situados fuera de la educación formal y a menudo trabajando con personas que han fracasado en la

educación formal y están alienadas por el autoritarismo adoptado por las instituciones educativas. Esta postura de oposición y la adopción por muchos prácticos del enfoque centrado en la persona de Carl Rogers (1962) ha generado una antipatía hacia cualquier cosa que pueda ser percibida como enseñanza en la educación informal. Sin embargo, hay que valorar que el propio Carl Rogers no estaba contra la enseñanza per se, simplemente consideraba que estaba sobrevalorada como un punto de partida para la educación. Por otro lado, en los *T-Groups* de Kurt Lewin (fuertemente influenciados por el pensamiento centrado en la persona) se admite que el conocimiento externo puede llevar a ampliar y desafiar la experiencia de grupo. El papel del educador en el grupo va más allá de un pasivo facilitador hacia uno más activo investigador de conocimiento para el grupo. Solicitando ideas, marcos, imágenes que ofrezcan visiones alternativas más allá de la experiencia que el grupo busca. Lo llama ayuda cognitiva:

Este particular aspecto fue planteado desde los desarrollos en terapias de grupo psico educacionales y cognitivas. Implica la provisión de modelos o ideas organizadas a través de breves lecturas y folletos (y más tarde por cosas como clips o videos).

(Yalom, 1995, pp. 488-489).

En los cursos a los que nos estamos refiriendo introducimos una visión alternativa del papel de enseñar al llevar conocimiento crítico al grupo. Encontrando nuevos caminos para mirar y desafiar problemas familiares. En el caso del ejemplo sobre la pobreza alimentaria introdujimos una serie de estadísticas sobre la media que una familia gasta en comida o los costos de la producción de alimentos en comparación con los beneficios de los supermercados

Un nuevo conocimiento no tiene por qué ser presentado por vías autoritarias en las que el educador aparece como omnisciente y el oráculo de ese nuevo conocimiento. Los educadores pueden escoger producirlo con el grupo en caminos abiertos y transparentes que estén críticamente comprometidos con la perspectiva y experiencia de los estudiantes. La transparencia en la elección del método es crucial para desmitificar el proceso de enseñanza. Métodos como la *Cronología* pueden clarificar la construcción de una estructura de enseñanza aprendizaje, por ejemplo:

Sesión sobre pobreza alimentaria – 7.00 – 9.30 pm martes 10 de Febrero de 2012

7.00	7.40	8.00	9.00 9.30
Experiencia	Nuevo conocimiento	Dialogo	Revisión
Margaret	Brian	David	Lorna
Nuestra experiencia de compras	Algunas estadísticas sobre el precio de la comida y los beneficios de los supermercados	¿Qué piensas cuando oyes estas estadísticas? ¿Cómo afecta a la alimentación de nuestras familias? ¿Por qué unas tiendas tienen más variedad que otras? ¿Qué alternativas hay a los supermercados?	Como resultado de lo discutido: ¿Qué has aprendido? ¿Qué más te gustaría saber sobre el tema? ¿Qué te gustaría hacer? ¿Cómo van las sesiones? ¿Qué podríamos cambiar?

Usar la cronología permite a cualquiera ver el plan para la sesión y estar de acuerdo con las estructura en términos de tiempo y contenido. El tiempo ocupado en las diversas actividades es visualmente representado en este método. Los nombres indicados en cada parte indican al participante responsable por cada segmento de la sesión. Los elementos de poder y responsabilidad son compartidos de la misma forma que la sesión finaliza con una revisión tanto de la estructura de la misma como del contenido.

La apertura en términos de contenido requiere que el educador muestre la fuente de su conocimiento señalando su procedencia más allá de formar parte de un omnisciente e innato conocimiento. Jo Kincheloe capta este espíritu cuando señala:

En el moderno positivismo, los maestros quedan a menudo sin poder en su papel como dispensadores de información, siervos del conocimiento y del curriculum producidos en otro lugar. En el nuevo paradigma, defendemos que los profesores tomen cuenta de desarrollar cursos emergiendo desde sus concepciones que son verdaderamente importantes y útiles en la vida de los estudiantes que están enseñando.

(Kincheloe, 1998, p. 13).

Kincheloe afirma la necesidad de un Nuevo paradigma para los educadores que sitúe el interés de los participantes en el corazón de sus elecciones educativas. Habiendo invitado a las personas para explorar y exponer la comprensión de su experiencia, la introducción de nuevo conocimiento llega a ser la oportunidad para ayudar a la gente a construir distancia crítica y encontrar lecturas alternativas a su experiencia. Por ejemplo, donde la experiencia de las personas genera sentimientos negativos de valoración debido a la interiorización de su clase, género, cultura, el aprendizaje de que su comunidad tiene una historia, una literatura y una política puede tener un efecto discordante que contrarreste los procesos interiorizados que

fomentan y están en la base de su autoimagen negativa.

Diálogo y Monólogo. Encontrando la libertad con los otros.

Por tanto, el descubrimiento es que el aprendizaje se facilita más en un entorno donde hay una tensión dialéctica entre la experiencia concreta e inmediata y una objetividad analítica. Llevando de la mano las experiencias de los enseñados y los modelos conceptuales de los enseñantes en una atmósfera abierta donde las aportaciones, desde cada perspectiva, puedan desafiar y estimular al otro, se desarrolla un entorno de aprendizaje con una destacable vitalidad y creatividad.

(Kolb, 1984, p.10).

Si aceptamos los argumentos de Festinger, la introducción de nuevo conocimiento no garantiza en si misma lo que Mezirow llama ‘pensamiento transformativo’. El desarrollo del diálogo por el cual los participantes son guiados a través de una exploración estructurada de su comprensión existente y como puede integrarse con el nuevo conocimiento encontrado tiene ya el potencial de transformación. Este es el punto crítico. La finalidad del diálogo es darse cuenta de las contradicciones que la disonancia cognitiva produce así como explorar nuevas comprensiones y que los estudiantes acomoden la, a menudo, contradictoria coexistencia entre sentimientos y conocimiento. La exploración del papel del diálogo como proceso para integrar experiencia y nuevo conocimiento es considerada tanto en términos de comprensión del diálogo como de las herramientas que se requieren para el intercambio dialógico.

Conceptualmente, el diálogo es enseñado como un encuentro humano en que la percepción y la comprensión son experienciadas por los participantes. No es una conversación acogedora, ni un espacio para hablar sobre cómo pensar. Es más un lugar de desafío y confirmación donde la síntesis de nuevo y viejo conocimiento puede hacer emerger significados diferentes. De acuerdo con Bohm y Peat “la propuesta de diálogo revela la incoherencia de nuestro pensamiento. Haciendo esto llega a ser posible descubrir o restablecer una genuina, creativa y colectiva conciencia” (1987, p. 241). En la práctica, aprenden sobre las herramientas para desarrollar el diálogo: escuchar, estructurar, argumentar y edificar consenso. Aprenden como estructurar el diálogo a través de un método conocido como ‘Conversación Focalizada’ (Stanfield, 2000). El método alienta el análisis colectivo

de las percepciones individuales profundizando a través de diferentes niveles de preguntas que pueden ayudar a exponer percepciones individuales que desafían y contradicen, y ayudar a los participantes a intentar alcanzar nuevas formas de comprensión comunes. En el ejemplo de la cronología presentado más arriba podemos ver el diseño de preguntas que, usando el método, se mueven desde los diferentes niveles: Objetivo, Reflexivo, Interpretativo y Decisional (Stanfield, 2000, p. 26). Gadamer intentó capturar el espíritu del proceso:

[Este] es un asunto de dos personas comprendiéndose una a otra. Por tanto, es una característica de cada verdadera conversación que cada uno se abre a otra persona, aceptando verdaderamente su punto de vista como valioso y trasladando al otro la amplitud de que lo que comprende no es de un individuo particular, sino de lo que dice. Lo que tiene que ser captado es la objetiva corrección o no de su opinión, por lo que ambos pueden llegar a un acuerdo sobre una materia.

(Gadamer, 1979, p. 347).

Praxis

El subtítulo de alguno de los cursos se refiere a la ‘Creación de Praxis’. Praxis es una antigua palabra griega que significa actividad desarrollada por personas libres. De acuerdo con Aristóteles, había tres formas de actividad humana: teórica, práctica y una mezcla de las dos. Llamó praxis a la teoría práctica. Las implicaciones de esto son que él consideraba que las personas libres eran aquellas que hacían teoría práctica y práctica teórica

Para Freire, praxis lleva aparejadas las ideas de acción y reflexión, teoría y práctica juntas en una palabra (1972). La idea de razonado, y acción razonable, lleva la marca de la verdadera libertad de las personas. De acuerdo con Hannah Arendt, comprometerse en la praxis es lo que nos hace auténticamente humanos (Arendt, 1958).

Los cursos a los que nos hemos referido, son diseñados para ayudar a los estudiantes a alentar su praxis. Como educadores debemos comprometernos con el desarrollo de nuestra propia praxis, nuestra propia libertad. Margaret Ledwith escribe sobre la auténtica praxis:

En mi opinión, ‘llegar a ser crítico’ no es un estado de la mente; está localizado en la praxis. Para evitar la ‘revolución en la butaca’ por un lado, o el ‘puro activismo’ por otro, se precisa de acción y reflexión en una relación simbiótica para llegar cerca de los que Freire llamó ‘praxis auténtica’.

(2011, p. 598).

Praxis no es algo que ocurre espontáneamente, o por casualidad. No llegamos de forma inesperada. Es parte de un plan estructurado, preconcebido con un conjunto de experiencias que están diseñadas para conducir a las personas a través de un proceso de aprendizaje que atraviesa una serie de acciones estructuradas y ciclos reflexivos. Refiriéndonos una vez más al ejemplo de la cronología podemos ver como el proceso de la praxis es estructurado como un encuentro educativo en el que cada sesión termina con la revisión del aprendizaje y las posibles acciones que pueden ser llevadas a cabo por los miembros del grupo.

La premisa de todos estos cursos es que como educadores progresistas tenemos que aprender a ser capaces de estructurar actividades para y con la gente. Hacemos esto para que las personas experimenten la praxis y lleguen a ser más libres. Si pensamos sobre la llamada ‘Primavera Árabe’ vemos que la libertad desde la autocracia es un concepto abstracto. A través de la actividad revolucionaria han hecho lo abstracto posible. Ahora, con la praxis deben aprender a construir una nueva estructura para su país.

En estos cursos universitarios la praxis es una idea central que domina la propuesta del encuentro educativo. En el trabajo educativo con grupos queremos explorar la experiencia como un recurso del curriculum; para buscar una comprensión alternativa de la experiencia; desafiar de forma colectiva las comprensiones de la experiencia; y construir nuevas experiencias mediante la actividad individual y colectiva. El objetivo para los estudiantes es hacer esto con los grupos con lo que trabajan en las comunidades fuera de la universidad. La finalidad es posibilitar a las comunidades marginadas desarrollar su propia praxis en direcciones que amplíen las posibilidades de acción y, por tanto, amplíen su libertad de los constreñimientos de la conformidad autómata, el autoritarismo y el carácter destructivo. Centrarse en la experiencia es trata de alcanzar, como Martin Buber, reclama que “Toda vida es encuentro” (1958, p. 28). Pero para realmente unir a la gente se necesita tener la capacidad de actuar con libertad y la finalidad de educador popular radical es hacer esto posible.

Conclusión

Erich Fromm no nos dejó solo una lista de métodos para escapar de la libertad. También añadió las condiciones que pueden ser precisas para que una persona abrace la libertad. En ellas incluye:

Establecer vínculos – cuidado, amor, relaciones;

Trascendencia- creatividad, vivir más allá de uno mismo;

Arraigo- desarrollar el sentido de pertenencia, lugar;

Sentido de identidad- vivir para otros además de para nosotros mismos;

Un marco de orientación- comprender el mundo y nuestro lugar en él (Fromm, 1942).

Todos estos sentidos de la libertad pueden estar presentes en los cuatro aspectos centrales de la metodología para enseñar educación popular. Al explorar la experiencia situamos como valor central las relaciones de nuestro curriculum con los asuntos de la vida cotidiana de las personas. Mediante el aprendizaje crítico ofrecemos el potencial para trascender el sentido común de la experiencia. Con el diálogo obtenemos el potencial para crear nuevos sentidos para el arraigo y la identidad, así como nuevos caminos de relación entre los participantes de la experiencia entre ellos y con el mundo. La praxis procura el potencial para edificar nuevos marcos de orientación a través de la acción y la reflexión sobre los caminos para cambiar nosotros mismos y el mundo que habitamos.

Bibliografía

Arendt, H. (1958). *The Human Condition.* Chicago: UoC Press.

Bohm, D., and Peat, D. (1987). *Science, order, and creativity*, New York: Bantam.

Carr, W. and Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research,* London: Falmer Press.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2003). *Research Methods in Education.* London: RoutledgeFalmer.

Dept ' of Health (2012). *Independence, Well-being and Choice: Our Vision for the Future of Social Care for Adults in England*/PublicationsPolicyAndGuidance/DH_4106477 [accessed 27/6/2012]

Fenwick, T. (2012). *Experiential Learning: A Theoretical Critique Explored Through Five Perspectives*ERIC-new2.htm [accessed 01.01.2012]

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.

Fromm, E. (1941). *Escape from Freedom.* London: Routledge & Kegan Paul.

Gadamer, H-G. (1979). *Truth and Method*. London: Sheed and Ward.

Hope, A. and Timmell, S. (1999). *Training for Transformation*. IT Publications.

Kemmis, S. and McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.

Kincheloe, J. (1998). *Unauthorized Methods: Strategies for Critical Teaching (Transforming Teaching).* New York: Routledge

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.

Kirkwood, G. (1991). Education in the Community. Fallacy: The Community Educator should be a Non-Directive Facilitator. In B. Ohagan (Ed.), *The Charnwood Papers: Fallacies in Community Education.* Derbyshire: Education Now.

Local Government Association (2012). *Promoting Wellbeing.* ARTICLE-TEMPLATE [accessed 27/6/2012]

Ledwith, M. (2007). On being critical: uniting theory and practice through emancipatory action research. *Educational Action Research*. 15(4), 597-561

Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics.*

Gertrude W. Lewin (ed.). New York: Harper & Row

Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation.* San Fransisco: Josey Bass.

Reason, P., & Bradbury, H. (2008). Introduction. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.),

The handbook of action research: Participative inquiry and practice (pp. 1–10). 2nd edition. London: SAGE.

Rogers, C. (1962). *The Interpersonal Relationship*. 1962__the_interpersonal_relationship.pdf [accessed 29/6/2012]

Saddington, T. (1998). Exploring the Roots and Branches of Experiential Learning. *Lifelong Learning in Europe*, 3, 133-138.

Scottish Government (2012) *Mental Health in Scotland*http://www.scotland.gov.uk/Topics/Health/health/mental-health/ [accessed 27/12/2012]

Scrutton, R. (1989). *Conservative Thinkers*. London: Carriage Press

Shor, I. (1998). *Critical Teaching for Everyday Life.* Chicago IL: Chicago University Press

Stanfield, B.R. (2002). *The Art of Focussed Conversation*. Toronto: New Society Publishers.

Stratton, A. (2010). *Happiness index to gauge Britain's national mood.* happiness-index-britain-national-mood [accessed 27/6/2012]

Yalom, I. D. (1995). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy.* New York: Basic Books.

Your Daughter and Your Sons

Dick Gaughan

They wouldn’t hear your music
And they pulled your paintings down
They wouldn’t read your writing
And they banned you from the town
But they couldn’t stop you dreaming
And a victory you have won
For you sowed the seeds of freedom
In your daughters and your sons

In your daughters and your sons
Your daughters and your sons
You sowed the seeds of freedom
In your daughters and your sons

Your weary smile it proudly hides
The chainmarks on your hands
As you bravely strive to realise
The rights of everyman
And though your body’s bent and low
A victory you have won
For you sowed the seeds of justice
In your daughters and your sons

I don’t know your religion
But one day I heard you pray
For a world where everyone can work
And children they can play
And though you never got your share
Of the victories you have won
You sowed the seeds of equality
In your daughters and your sons

They taunted you in Belfast
And they tortured you in Spain
And in that Warsaw ghetto

Where they tied you up in chains
In Vietnam and in Chile
Where they came with tanks and guns
It’s there you sowed the seeds of peace
In your daughters and your sons

And now your music’s playing
And the writing’s on the wall
And all the dreams you painted
Can be seen by one and all
Now you’ve got them thinking
And the future’s just begun
For you sowed the seeds of freedom
In your daughters and your sons



Tus Hijas y Tus Hijos

Dick Gaughan

Translation by Ana Ruiz Abascal

No quisieron escuchar tu música
Y borraron tus pinturas
No quisieron leer tus escritos
Y te echaron de la ciudad
Pero no pudieron hacer que dejaras de soñar
Y una victoria conseguiste
Porque tú sembraste las semillas de la libertad
En tus hijas y tus hijos

En tus hijas y tus hijos
Tus hijas y tus hijos
Tú sembraste las semillas de la libertad
En tus hijas y tus hijos

Tu cansada sonrisa con orgullo oculta

Las marcas de las cadenas en tus manos
Mientras valientemente luchas
Por los derechos de todos
Y aunque tu cuerpo está doblado y hundido
Una victoria has conseguido
Porque tú sembraste las semillas de la justicia
En tus hijas y tus hijos

Yo no sé tú religión
Pero un día oí tu plegaria
Por un mundo donde todos puedan trabajar
Y los niños puedan jugar
Y aunque nunca llevaste la cuenta
De las victorias que has conseguido
Tú sembraste las semillas de la igualdad
En tus hijas y tus hijos

Se burlaron de ti en Belfast
Y te torturaron en España
Y en aquel ghetto de Varsovia
Donde te ataron con cadenas
En Vietnam y en Chile
Donde llegaron con tanques y pistolas
Es allí donde sembraste las semillas de la paz
En tus hijas y tus hijos

Y ahora tu música está sonando
Y tus palabras en las paredes
Y todos los sueños que pintaste
Pueden ser vistos por uno y por todos
Ahora les has hecho pensar
Y el futuro acaba de empezar
Porque tú sembraste las semillas de la libertad
En tus hijas y tus hijos

Les teves filles i els teus fills

Dick Gaughan

Translation: gap

No van voler escoltar la teva música
I van esborrar les teues pintures
No van voler llegir els teus escrits
I et van fer fora de la ciutat
Però no van poder fer que deixessis de somiar
I una victòria vas aconseguir
Perquè tu vas sembrar les llavors de la llibertat
A les teves filles i els teus fills

A les teves filles i els teus fills
Les teves filles i els teus fills
Tu vas sembrar les llavors de la llibertat
A les teves filles i els teus fills

El teu cansat somriure amb orgull oculta
Les marques de les cadenes a les teves mans
Mentre valentament lluites
Pels drets de tots
I encara que el teu cos està doblegat i enfonsat
Una victòria has aconseguit
Perquè tu vas sembrar les llavors de la justícia
A les teves filles i els teus fills

Jo no sé tu religió
Però un dia vaig sentir la teva pregària
Per un món on tothom pugui treballar
I els nens puguin jugar
I encara que mai vas portar el compte
De les victòries que has aconseguit
Tu vas sembrar les llavors de la igualtat
A les teves filles i els teus fills

Es van burlar de tu a Belfast

I et van torturar a Espanya
I en aquell gueto de Varsòvia
On et van lligar amb cadenes
A Vietnam i a Xile
On van arribar amb tancs i pistoles
És allà on vas sembrar les llavors de la pau
A les teves filles i els teus fills

I ara la teva música està sonant
I les teves paraules en les parets
I tots els somnis que vas pintar
Poden ser vistos per un i per tots
Ara els has fet pensar
I el futur acaba de començar
Perquè tu vas sembrar les llavors de la llibertat
A les teves filles i els teus fills