Rizoma freireano

Vol. 22 · 2017

Rizoma freireano 22. Freire actual. Educación, políticas y ciudadanía

Rhizome freirean 22. Freire today. Education, policy and citizenship

Rizoma freireano 22. Freire atual. Educação, política e cidadania

Rizoma freireà 22. Freire actual. Educació, polítiques i ciutadania

Editores: Marina Aparicio Barberán, politóloga · Peter Mayo, Universidad de Malta

ISSN 1989-0605 · Institut Paulo Freire de Espanya
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2017-vol-22/

Sumario

EDITORIAL

Pensant Freire: context i política
Marina Aparicio Barberán

Pensando Freire: contexto y política
Marina Aparicio Barberán

ARTÍCULOS

Editorial Introduction. 20th Anniversary of Paulo Freire's Death
Peter Mayo

Impure Neoliberalism: A Freirean Critique of Dominant Trends in Higher Education
Peter Roberts, New Zealand

Neoliberalisme impur: una crítica freireana a les tendències dominants en l'educació superior
Peter Roberts, New Zealand

Neoliberalismo impuro: una crítica freireana a las tendencias dominantes en la educación superior
Peter Roberts, New Zealand

Neoliberalismo impuro: uma crítica freiriana das tendências dominantes na educação superior
Peter Roberts, New Zealand

Emancipatory Resistance & Radicalization: Indispensable to The Formation of Democratic Citizens
Antonia Darder

Resistència emancipadora i radicalització: indispensable en la formació de ciutadans democrátics
Antonia Darder

Resistencia emancipadora y radicalización: indispensable en la formación de ciudadanos democráticos
Antonia Darder

Ira Shor, "Making Freire's First 'Talking Book': A Pedagogy for Liberation, 1983-1986
Ira Shor

Freire and the millennials: Revisiting the triangle of transformation
Daniel Schugurensky

POEMA

Un manuscript: paraules pronunciades per Paulo Freire a Persépolis, Iran, el 8 de setembre de 1975, en rebre el premi internacional d'alfabetització de la Unesco 'Nadezhada K. Krupskaya'

Paulo Freire

Pensant Freire: context i política

marina aparicio barberán

Llavors, la qüestió de l'Escola no és tant la de preguntar: si un contingut nou va a canviar les coses, sinó que hi ha que fer una reformulació des del començament. Però tota aquesta reformulació, que demanda un origen, troba que el punt de partida està al poder. Si tu no tens poder, tu no fas això en l'àmbit de la teua casa.

Paulo Freire [1]

En el model liberal, el temps sempre és diners; nosaltres plantegem que el temps és vida. (...) Vam entendre que estàvem colonitzades per la lògica neoliberal d'ocupació del temps i per la ficció patriarcal de la disponibilitat total i de l'absència d'altres responsabilitats. Reinventar les institucions passa, per tant, per reinventar les lògiques que ens mouen a qui formem part d'elles.

Laura Gómez Hernández [2]

Estem vivint una època en la que els fonaments de govern i el mateix concepte –i també les pràctiques- de la democràcia liberal estan en crisi, una època on la distància entre política i societat s'ha anat acotant com a conseqüència del creixement d'aquesta distància –i també de la desconfiança- entre representants i representats, entre representants i societat; una desconnexió que ha donat pas al qüestionament de la delegació de poder que la ciutadania fa cada quatre anys, i que ja no està disposada a cedir de la mateixa manera com hem pogut observar reflectit als diferents moviments ciutadans específics i/o generals com per exemple el *15M* o *moviment dels indignats*, el *moviment Occupy*, el *15O*–amb mobilitzacions a 1051 ciutats de 90 països-, la *Primavera Valenciana*–al llarg del mes de febrer de 2012-, etc. I que sobretot suscita també una nova mirada, pràctica-teòrica, envers l'educació i la formació.

És en aquest context, o en aquest canvi d'època, en el que canvia el paradigma en el qual hem estat immersos, en que es crea-naix el concepte de *nova política* contraposant-lo al de *vella política*, i posant –i donant-, al mateix temps, de rellevància la necessitat de contextualitzar les accions polítiques totalment

descontextualitzades que estaven i estan posant-se en pràctica des dels governs per part dels i de les representants –més interessats en beneficiar a un xicotet 2% de la població envers al 98% restant-; posant de rellevància la necessitat de noves formes de fer i entendre la vida i la política, de relacionar-se amb les institucions i les institucions amb la ciutadania, de lligar allò polític amb allò quotidià, dia a dia, uns lligams, connexions i relacions que requereixen també d'accions de resistència i de transició en els quals la vessant educativa-formativa torna a ser fonamental. Paulo Freire –amb el seu discurs, la seua coherència i les seues formes de ser, estar i fer- continua sent un gran referent i les seues paraules, pensaments i pràctiques són de rabiosa actualitat, per exemple per reprendre i assumir: *(1)* la urgència de posar les persones i les seues relacions al centre de les accions polítiques i socials –en comú i en comunitat- per poder recuperar l'autonomia d'unes persones i d'unes societats lliures, democràtiques i crítiques, *(2)* la urgència de la democratització de la vida davant de la pseudo-democràcia de baixa intensitat existent a l'actualitat, *(3)* el desig i l'esperança de superar les relacions d'oprimit-opressor i, per tant, la necessitat-interès de superar les relacions de desigualtat i exclusió econòmica i ecològica, sexual-gènere, social i cultural… *(4)* la urgència de superar el discurs, així com les pràctiques, totes dos conservadores que tot ho envaeixen intentant desallotjar les esperances i les utopies i les il·lusions –però la pedagogia de l'esperança retrobant-se amb la pedagogia de l'oprimit en un cercle quasi perfecte ens pot servir de suport, amb d'altres aportacions feministes, obreristes, comuns…, en aquest temps de canvi d'època.

Ara, sembla que estem caminant, tot i que molt a poc a poc i molt lentament, cap a eixe procés de concientització, mitjançant el diàleg i la interrogació continuada i entre iguals, que ha de dur-nos a la construcció d'un procés d'alliberament, per així poder des-aprendre les dinàmiques, procediments, estils… que tots i totes tenim interioritzades –la llarga i fosca ombra de l'opressor, del neoliberal de base…- com a conseqüència, per una banda, de la nostra socialització en una societat neoliberal, consumista i de competició continuada i, per altra, de l'educació bancària i ensinistradora que hem rebut basada en una reproducció continuada del pensament i la cultura neoliberal –amb continguts concrets, fixos, individualitzadors i submisos, etc.- que ha intentat i intenta eliminar la curiositat, la capacitat crítica, el qüestionament continu i innat del que disposem els éssers humans…

Un procés de concientització que ens possibilita i ens possibilitarà caminar cap a una societat més democràtica, flexible, oberta, comú… on poder superar la sectarització a la qual estem sotmesos i poder esdevenir poble, homes, dones,

xiquets, xiquetes… pensants, i no oprimits, lliures i amb esperança. Un procés complex, continu, llarg i complex com a conseqüència *(1)* del nostre posicionament neutral, transparent i apolític –i al mateix temps fictici- davant de situacions concretes, és a dir, no estem acostumats a posar-nos *en lloc i en joc* i optem, la major part de les ocasions, per posar-nos de "*perfil o de costat*" sense involucrar-nos, esdevenint sols mers espectadors i no protagonistes de les nostres vides i les realitats que ens envolten; *(2)* una posició –que pensem com indeterminada, però que en realitat no ho és- que és conseqüència de l'educació rebuda on és i està absent una pedagogia dialògica i crítica, lliure i democràtica, etc. i l'enteniment de l'aprenentatge com un procés lligat a conceptes com el de poder, política, història i context que promoga una relació, un compromís amb les formes i les accions educatives, centrant-se en l'auto-enfortiment dels éssers humans que participen en la transformació política, ètica i educativa dels mons que habiten; i *(3)* de la llargària dels tentacles d'allò establert i d'aquelles persones que no volen que res canvie o d'aquelles persones que canvien alguna cosa –simulant una situació irreal- per a que no canvie res.

El context que està construint-se a : Brasil, Grècia, Egipte, Islàndia, Perú, etc. (http://politica.elpais.com/politica/2011/10/10/actualidad/1318247674_765656.html), i a l'Estat espanyol és idoni per treballar en aquesta línia, el qüestionament de les realitats està a l'ordre del dia, eixa *lògica de la sospita i de lluita esperançada* de la qual ja ens parlava Paulo Freire l'estem observant contínuament… En definitiva, eixa llavor –de qüestionament, de crítica, de curiositat, d'il·lusió, d'esperança, de ganes de fer, de voler millorar, de necessitat de respostes a preguntes molt concretes, d'intel·ligència singular i comú…- està sembrada, ara cal cuidar-la, amorosament, per a que amb el temps vaja fent-se gran, s'establesca, tinga continuïtat…; i sembla que aquesta dicotomia de *vella i nova política*, i conseqüentment, de *vells i nous partits polítics*' *podria'* ser l'inici del camí, principalment és una forma de posar sobre la taula quines són les diferències entre les velles i les noves formes de ser-estar i fer, i de fer patents eixes diferències en les pràctiques diàries, actuant i treballant *per i amb* les persones, desenvolupant accions amables, construint comunitat, construint sinèrgies i lligams… aquest és el repte que aquestes noves formacions polítiques tenen al capdavant, emprar el diàleg com a base de les seues accions polítiques, socials, econòmiques…; unes accions que han d'estar pensades *per a i amb* les persones, fent-les partícips i protagonistes de les actuacions, establint mecanismes participatius reals –construint d'aquesta manera, entre tots i totes, una ciutadania activa i participativa, involucrada en les decisions i accions de govern-; uns mecanismes

participatius i democràtics, emancipadors i alliberadors, que conseqüentment promogueren i desenvoluparen l'autonomia i la llibertat de les dones i dels homes.

Com podem observar *està tot per fer, i tot és possible*, només és necessari posar-se a treballar, entre tots i totes, colze a colze, per a construir col·laborativament i conjunta nous processos, noves formes de fer, noves formes d'entendre el món, noves formes d'entendre la vida, noves formes d'estar i llegir el món, nous escenaris que no siguen tan hostils i violents... I en aquest camí, en aquest procés, només podem trobar-nos un problema, que no és nimi, i és que aquesta nova política, aquestes noves formacions, envelleixen més ràpidament del que ens agradaria a alguns i algunes, més encara en aquesta societat d'immediatesa conceptual i factícia en la que vivim. Un envelliment que malauradament i possible ens situaria en un escenari molt menys encoratjador, i és que tots i totes sabem com de difícil és el naixement de noves relacions dialògiques i de confiança o com de fàcil és la desaparició d'eixa esperança i il·lusió compartida que aconsegueix engrescar i unir a les persones per a construir noves realitats com les que Paulo Freire imaginava i, com en una perspectiva-dinàmica similar, Marina Garcés senyala, *"pensar és aprendre a pensar (...) Pensar és aprendre a pensar perquè pensar és tornar a pensar."* [3] I, nosaltres podríem afegir, per exemple: educar és aprendre a educar perquè educar és tornar a educar –a si mateix, a les altres i, a la vegada, deixar-se educar per les altres...-; lluitar és aprendre a lluitar perquè lluitar és tornar a lluitar... amorosament i esperançada, cada dia en el quotidià polític, ètic i educatiu, reconstruint i refent els contextos amb els textos que singularment i col·lectiva som capaços, les dones i els homes, de posar dempeus.

Notes

[1] *La dimensión política de la educación*. Paulo Freire. Editorial CEDECO, Quito; 1985 (Colección Cuadernos Pedagógicos nº8); p.10.

[2] *'Sostenibilidad y política para la vida cotidiana'. Laura Gómez Hernández, en: Hacia nuevas instituciones democráticas. Fundación de los comunes (ed).* Editorial Traficantes de Sueños, Madrid; 2016; p. 133/158.

[3] *Filosofía inacabada.* Editorial Galaxia Gutenberg, Barcelona; 2015; p.75.

Pensando Freire: contexto y política

marina aparicio barberán

Entonces, la cuestión de la Escuela no es tanto la de preguntar: si un contenido nuevo va a cambiar las cosas, sino que hay que hacer una reformulación desde el comienzo. Pero toda esta reformulación, que te demanda un origen, encuentra que el punto de partida está en el poder. Si tú no tienes poder, tú no haces esto en el ámbito de tu casa.

Paulo Freire [1]

En el modelo liberal, el tiempo siempre es dinero; nosotras planteamos que el tiempo es vida. (…) Entendimos que estábamos colonizadas por la lógica neoliberal de empleo del tiempo y por la ficción patriarcal de la disponibilidad total y de la ausencia de otras responsabilidades. Reinventar las instituciones pasa, por lo tanto, por reinventar las lógicas que nos mueven a quienes formamos parte de ellas.

Laura Gómez Hernández [2]

Estamos viviendo una época en la que los fundamentos de gobierno y el mismo concepto –y también las prácticas- de la democracia liberal están en crisis, una época donde la distancia entre política y sociedad se ha ido acotando como consecuencia del crecimiento de esta distancia –y también de la desconfianza- entre representantes y representados, entre representantes y sociedad; una desconexión que ha dado paso al cuestionamiento de la delegación de poder que la ciudadanía hace cada cuatro años, y que ya no está dispuesta a ceder de la misma manera como hemos podido observar reflejado a los diferentes movimientos ciudadanos específicos y/o generales como por ejemplo el *15M* o *movimiento de los indignados*, el *movimiento Occupy*, el *15O*–con movilizaciones en 1051 ciudades de 90 países-, la *Primavera Valenciana*–a lo largo del mes de febrero de 2012-, etc. Y que sobretodo suscita también una nueva mirada, práctica-teórica, hacia la educación y la formación.

Es en este contexto, o en este cambio de época, en el que cambia el paradigma en el que hemos estado inmersos, en que se crea-nace el concepto de *nueva política*

contraponiéndolo al de *vieja política*, y poniendo –y dándole-, al mismo tiempo, de relevancia la necesidad de contextualizar las acciones políticas totalmente descontextualizadas que estaban y están poniéndose en práctica desde los gobiernos por parte de los y las representantes –más interesados en beneficiar a un pequeño 2% de la población y no al 98% restante-; poniendo de relevancia la necesidad de nuevas formas de hacer y entender la vida y la política, de relacionarse con las instituciones y las instituciones con la ciudadanía, de enlazar lo político con lo cuotidiano, día a día, unos vínculos, conexiones y relaciones que requieren también de acciones de resistencia y de transición en las que la vertiente educativo-formativa vuelve a ser fundamental. Paulo Freire –con su discurso, su coherencia y sus formas de ser, estar y hacer- continua siendo un gran referente y sus palabras, pensamientos y prácticas son de rabiosa actualidad, por ejemplo per retomar y asumir: *(1)* la urgencia de poner las personas y sus relaciones en el centro de las acciones políticas y sociales –en común y en comunidad- para poder recuperar la autonomía de unas persones y de unas sociedades libres, democráticas y críticas, *(2)* la urgencia de la democratización de la vida ante la democracia de baja intensidad existente en la actualidad, *(3)* el deseo y la esperanza de superar las relaciones de oprimido-opresor y, por tanto, la necesidad-interés de superar las relaciones de desigualdad y exclusión económica y ecológica, sexual-género, social y cultural… *(4)* la urgencia de superar el discurso, así como las prácticas, ambas conservadoras que todo lo invaden intentando desalojar las esperanzas y las utopías y las ilusiones –pero la pedagogía de la esperanza re-encontrándose con la pedagogía del oprimido en un círculo casi perfecto nos puede servir de apoyo, con otras aportaciones feministas, obreristas, comunes…, en este tiempo de cambio de época.

Ahora, parece que estamos caminando, aunque muy poco a poco y muy lentamente, hacia ese proceso de concientización, mediante el diálogo y la interrogación continuada y entre iguales, que ha de llevarnos a la construcción de un proceso de liberación, para así poder des-aprender las dinámicas, procedimientos, estilos… que todos y todas tenemos interiorizados –la larga y oscura sombra del opresor, del neoliberal de base…- como consecuencia, por una parte, de nuestra socialización en una sociedad neoliberal, consumista y de competición continuada y, por otra, de la educación bancaria y adiestradora que hemos recibido basada en una reproducción continuada del pensamiento y la cultura neoliberal –con contenidos concretos, fijos, individualizadores y sumisos, etc.- que ha intentado e intenta eliminar la curiosidad, la capacidad crítica, el cuestionamiento continuo e innato del que disponemos los seres humanos…

Un proceso de concientización que nos posibilita y nos posibilitará caminar hacia una sociedad más democrática, flexible, abierta, común… donde poder superar la sectarización a la que estamos sometidos y poder devenir pueblo, hombres, mujeres, niños, niñas… pensantes, y no oprimidos, libres y con esperanza. Un proceso complejo, continuo, largo y complejo como consecuencia *(1)* de nuestro posicionamiento neutral, transparente y apolítico –y al mismo tiempo ficticio- ante situaciones concretas, es decir, no estamos acostumbrados a ponernos *en lugar y en juego* y optamos, la mayor parte de las ocasiones, por ponernos de "*perfil o de lado*" sin involucrarnos, deviniendo solo meros espectadores y no protagonistas de las nuestras vidas y las realidades que nos rodean; *(2)* una posición –que pensamos como indeterminada, pero que en realidad no lo es- que es consecuencia de la educación recibida donde está ausente una pedagogía dialógica y crítica, libre y democrática, etc. y el entendimiento del aprendizaje como un proceso ligado a conceptos como el de poder, política, historia y contexto que promueva una relación, un compromiso con las formas y las acciones educativas, centrándose en el auto-fortalecimiento de los seres humanos que participen en la transformación política, ética y educativa de los mundos que habitan; y *(3)* de la longitud de los tentáculos de lo establecido y de aquellas personas que no quieren que cambie nada o de aquellas personas que cambian alguna cosa –simulando una situación irreal- para que no cambie nada.

El contexto que está construyéndose en : Brasil, Grecia, Egipto, Islandia, Perú, etc. (http://politica.elpais.com/politica/2011/10/10/actualidad/1318247674_765656.html), y en el Estado español es idóneo para trabajar en esta línea, el cuestionamiento de las realidades está al orden del día, esa *lógica de la sospecha y de lucha esperanzada* de la que ya nos hablaba Paulo Freire la observamos continuamente… En definitiva, esa semilla –de cuestionamiento, de crítica, de curiosidad, de ilusión, de esperanza, de ganas de hacer, de querer mejorar, de necesidad de respuestas a preguntas muy concretas, de inteligencia singular y común…- está sembrada, ahora hemos de cuidarla, amorosamente, para que con el tiempo vaya haciéndose grande, se establezca, tenga continuidad…; y parece que esta dicotomía de *vieja y nueva política*, y consecuentemente, de *viejos y nuevos partidos políticos*‘ *podría’* ser el inicio del camino, principalmente es una forma de poner sobre la mesa cuáles son las diferencias entre las viejas y las nuevas formas de ser-estar y hacer, y de hacer patentes esas diferencias en las prácticas diarias, actuando y trabajando *por y con* las personas, desarrollando acciones amables, construyendo comunidad, construyendo sinergias y vínculos… este es el reto que estas nuevas formaciones políticas tienen ante ellas, utilizar el diálogo como base de sus acciones políticas,

sociales, económicas…; unas acciones que han de estar pensadas *para y con* las personas, haciéndolas partícipes y protagonistas de las actuaciones, estableciendo mecanismos participativos reales –construyendo de esta manera, entre todos y todas, una ciudadanía activa y participativa, involucrada en las decisiones y acciones de gobierno-; unos mecanismos participativos y democráticos, emancipadores y liberadores, que consecuentemente promovieran y desarrollaran la autonomía y la libertad de las mujeres y de los hombres.

Como podemos observar *está todo por hacer, y todo es posible*, sólo es necesario ponerse a trabajar, entre todos y todas, codo con codo, para construir colaborativamente y conjuntamente nuevos procesos, nuevas formas de hacer, nuevas formas de entender el mundo, nuevas formas de entender la vida, nuevas formas de estar y leer el mundo, nuevos escenarios que no sean tan hostiles y violentos… Y en este camino, en este proceso, sólo podemos encontrarnos un problema, que no es nimio, y es que esta nueva política, estas nuevas formaciones, envejezcan más rápidamente de lo que nos gustaría a algunos y algunas, más todavía en esta sociedad de inmediatez conceptual y ficticia en la que vivimos. Un envejecimiento que desgraciadamente y posiblemente nos situaría en un escenario mucho menos alentador, y es que todos y todas sabemos como de difícil es el nacimiento de nuevas relaciones dialógicas y de confianza o como de fácil es la desaparición de esa esperanza e ilusión compartida que consigue animar y unir a las personas para construir nuevas realidades como las que Paulo Freire imaginaba y, como en una perspectiva-dinámica similar, Marina Garcés señala, *“pensar es aprender a pensar (…) Pensar es aprender a pensar porqué pensar es volver a pensar.”* [3] Y, nosotros podríamos añadir, por ejemplo: educar es aprender a educar porqué educar es volver a educar –a sí mismo, a las otras y, al mismo tiempo, dejarse educar por las otras…-; luchar es aprender a luchar porqué luchar es volver a luchar… amorosamente y esperanzadamente, cada día en el cuotidiano político, ético y educativo, reconstruyendo y rehaciendo los contextos con los textos que singularmente y colectivamente somos capaces, las mujeres y los hombres, de poner en pie.

Notas

[1] *La dimensión política de la educación*. Paulo Freire. Editorial CEDECO, Quito; 1985 (Colección Cuadernos Pedagógicos nº8); p. 10.

[2] *‘Sostenibilidad y política para la vida cotidiana’. Laura Gómez Hernández, en: Hacia nuevas instituciones democráticas. Fundación de los comunes (ed).* Editorial Traficantes de Sueños, Madrid; 2016; p. 133/158.

[3] *Filosofía inacabada.* Editorial Galaxia Gutenberg, Barcelona; 2015; p.75.

Editorial Introduction. 20th Anniversary of Paulo Freire's Death

Peter Mayo, Universidad de Malta

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) is surely one of the most cited and iconic figures in the contemporary education literature. In fact his impact has been large enough to affect thinking in such areas as social work, communications, nursing, community development, theology, philosophy and sociology. To provide one example, a recent text advocating a critical approach to community development (Ledwith, 2005) considers Freire's pedagogical and political philosophy central to the strategy being outlined. It has been 20 years since Paulo Freire passed away. It is fitting therefore that we devote this issue of Rizoma Freiriano to him. We do so by bringing together some of the greatest interpreters of Freire's work, people who have elaborated his ideas or reinvented them in different contexts, also adding to them by virtue of insights derived from these different places and encounters. It would be appropriate to introduce this issue by highlighting important episodes in his life.

Freire's life and challenges

Freire spent his formative years in the city of Recife in the State of Pernambuco, a city for which Freire always held a tremendous affection. Paulo Freire spent the best part of his most creative years away from his homeland, forced into 16 years of exile by the military regime that overthrew the government led by the populist João Goulart. After having qualified as a lawyer, Freire decided to leave the profession and concentrate on education. He developed an approach to critical literacy involving 'reading the word and the world,' an approach that captured the imagination of the government itself, especially its Minister of Education, Paulo de Tarso Santos; Freire was asked to develop this programme throughout the rest of Brazil. He must have been regarded as subversive by the ruling elite, notably members of the landowning classes and the bourgeoisie, if only because of the fact that by helping many Brazilians to become literate Freire was enabling these people to vote. This by itself rendered the education imparted by Freire and his associates a political act. Add to this the fact that Freire's approach enabled people, through a process of praxis, to gain critical distance from their own reality to perceive it in a more critical light, and one can begin to understand why the military regime, acting in the service of the local elites and foreign multinationals, would consider Freire a

subversive educator engaged in ‘dangerous knowledge.’

Freire’s years in exile were spent briefly in Bolivia, Chile (this is where he and other Brazilian exiles gained greater exposure to Marxist ideas and where the ideas for his celebrated work, *Pedagogy of the Oppressed,* were developed), the USA (*Pedagogy of the Oppressed* was published in English there) and Geneva. As a result of his work for the World Council of Churches in Geneva, Freire came into contact with people involved in liberation struggles in the former Portuguese colonies in Africa, as well as different workers from Italy, Spain, Germany and other parts of Europe, including immigrant ‘guest workers’ (see Freire, 1994). He returned to his native land after the *abertura* and sought to ‘relearn Brazil’ finally taking up the position of Education Secretary in the Municipal Government of São Paulo where he introduced reforms into the public education sector and sought cooperation between state and social movements.

Early Work and Ideas

Freire’s early work, *Education as the Practice of Freedom*, which drew from his doctoral dissertation, was rather liberal in tenor, unlike his more radical later work starting from *Pedagogy of the Oppressed* that draws on a variety of influences. It draws on Christian-Personalist theory (Mounier and Atiade), critical theory (Fromm, Marcuse), other Christian writings (Chardin and Niebuhr), anti-colonial theory (Fanon and Memmi) and Marxist theory including Gramsci (to whom he was introduced by Marcela Gajardo), Kolakowski, Kosik and *noblesse oblige* Marx himself.

Freire could draw on a wide range of early writings by Marx, notably *The German Ideology*, *The Economic and Philosophic Manuscripts of 1844*, the *Theses on Feuerbach* and *The Holy Family.* These early writings by Marx provide important sources of reference for some of the arguments raised in Freire’s best-known work, *Pedagogy of the Oppressed*(Freire, 1970a). Later writings by Marx, however, feature prominently in such works as *Pedagogy in Process*(Freire, 1978) where Freire attempts to come to grips with the social relations of production in an impoverished African country (Guinea Bissau) that had just gained independence from Portugal. In this work, and precisely in letter 11, Freire adopts Marx’s notion of a ‘polytechnic education’ (Livingstone, 1984; Castles and Wustenberg), arguing for a strong relationship to be forged between education and production (Freire, 1978). Marx had specifically developed this notion in the Geneva Resolution of 1866 (Livingstone, 1984: 187).

Most importantly, though, *Pedagogy of the Oppressed* is written in a dialectical style which, as Allman points out, is not easily accessible to readers schooled in conventional ways of thinking, often characterized by a linear approach (Allman, 1988). She demonstrates clearly that one cannot fully appreciate Freire's work without rooting it within Karl Marx's dialectical conceptualization of oppression. The more one is familiar with Marx's "tracking down" of "inner connections" and "relations", that are conceived of as "unities of opposites" (Allman, 1999: 62, 63), the more one begins to appreciate *Pedagogy of the Oppressed*'s Marxian underpinning(see Allman, 2001: 39-48.) . This is not the only book Freire has written, but it is the most compact and consistent as far as the dialectical conceptualization of power is concerned (Allman et al, 1998).

Ideology

Freire's respective works are embedded in a Marxian conception of ideology based on the assumption that "The ruling ideas are nothing more than the ideal expression of the dominant material relationships, the dominant material relationships grasped as ideas; hence of the relationships which make one class the ruling one, therefore the ideas of its dominance." (Marx and Engels, 1970a: 64)

Freire sees popular consciousness as being permeated by ideology. In his earlier work, Freire posited the existence of different levels of consciousness ranging from naïve to critical consciousness, indicating a hierarchy that exposed him to the accusation of being elitist and of being patronizing towards ordinary people (Kane, 2001: 50). In his early work, Freire reveals the power of ideology being reflected in the fatalism (see Rossatto, 2005 on this) apparent in the statements of peasants living in shanty towns who provide 'magical explanations,' attributing their poor plight to the 'will of God"(Freire, 1970a: 163). A self-declared 'man of faith,' Freire extols the virtues of the 'Prophetic Church', with its basis in liberation theology, and attributes 'false consciousness' to the "traditionalist", "colonialist" and "missionary" church that he describes as a "necrophilia winner of souls" with its "emphasis on sin, hell-fire and eternal damnation."(Freire, 1985: 131)

Freire provides a very insightful analysis of the way human beings participate in their own oppression by internalising the image of their oppressor. As with the complexity of hegemonic arrangements, underlined by Gramsci and elaborated on by a host of others writing from a neo-Gramscian perspective, people suffer a contradictory consciousness, being oppressors, within one social hegemonic arrangement, and oppressed within another. This puts paid to the now hackneyed

criticism that Freire's notion of oppressor and oppressed is so generic that it fails to take into account that one can be an oppressor in one context and oppressed in another. The notion of the oppressor and contradictory consciousness suggests otherwise. This consideration runs throughout Freire's oeuvre ranging from his early discussion on the notion of the 'oppressor consciousness' to his later writings on multiple and layered identities (Freire, 1997) where he insists that one's quest for life and for living critically is tantamount to being an ongoing quest for the attainment of greater *coherence*. Gaining coherence, for Freire, necessitates one's gaining greater awareness of one's 'unfinishedness'. (Freire, 1998a: 51, 66)

Resources of Hope

Freire accords an important role to agency in the context of revolutionary activity for social transformation. He explicitly repudiates evolutionary economic determinist theories of social change, and regards them as being conducive to a "liberating fatalism" (Freire, 1985, p.179), a position to which he adhered until the very end, stating, at an *honoris causa* speech delivered at Claremont Graduate University in 1989, that "When I think of history I think about possibility – that history is the time and space of possibility. Because of that, I reject a fatalistic or pessimistic understanding of history with a belief that what happens is what should happen."(Freire, in Darder, 2002: X)

The emphasis on voluntarism and on the cultural and spiritual basis of revolutionary activity is very strong in Freire's early writings, especially the work based on his doctoral thesis, 'Education as the Practice of Freedom.'(Freire, 1973). This particular aspect of his work is generally regarded to have been the product of strong Hegelian influences. The Hegelianism may have partly been derived from the writings of such Christian authors as Chardin, Mounier and Neibuhr. (Youngman, 1986: 159) In later writings, however, this idealist position becomes somewhat modified as Freire begins to place greater emphasis on the role of economic conditions in processes of social change.

He rejected the view that the conditions of their time determined the limits of what is possible. Freire recognized developments within capitalism, witnessed during his lifetime (Neo-Liberalism), for what they were – manifestations of Capitalist reorganization to counter the tendency of the rate of profit to fall, owing to the ' crises of overproduction'(Allman and Wallis, 1995; Foley, 1999). Understanding the contemporary stages of capitalist development according to what they represented was a crucial step for Freire to avoid a sense of fatalism and keep alive the quest for

working to attain a better world driven by what Henry A Giroux calls an anticipatory utopia prefigured not only by critique of the present but by an alternative pedagogical/cultural politics (Giroux, 2001). The fatalism of neo-liberalism, buttressed by the propagation of an 'ideology of ideological death.' (Freire, 1998b: 14), was a key theme in Freire's later writings. It was intended to be the subject of the work he was contemplating at the time of his death (Araujo Freire, 1997: 10). Freire could well have been on the verge of embarking on an exploration of the conditions that the present historical conjuncture, characterized by Neo-liberalism, would allow for the pursuit of his dream of a different and better world. Alas, this was not to be.

Love

The humanizing relationship between teacher and taught (teacher-student and student-teacher, in Freire's terms) is a relationship characterized by love. It is love that drives the progressive Freire-inspired educator forward in teaching and working for the dismantling of dehumanizing structures. And the entire process advocated by Freire is predicated on the trust he had in human beings and on his desire to help create "a world in which it will be easier to love" (Freire, 1970a: 24; see Allman et. al, 1998: 9). This concept has strong Christian overtones as well as revolutionary ones. In the latter case, the influence could well derive from Ernesto Che Guevara who, according to Freire, "did not hesitate to recognize the capacity of love as an indispensable condition for authentic revolutionaries." (Freire, 1970b: 45).

The theme of 'Love' is given prominence by Puerto Rican scholar, Antonia Darder in her two books on Freire, one entitled *Reinventing Paulo Freire A Pedagogy of Love*(1997) and the other more recent book, a small book, for a series by Routledge. It is great to have Antonia write a piece for this special issue.

Education in its broadest context

The terrain for education action is a large one in Freire's conception. Throughout his writings, Freire constantly stressed that educators engage with the system and not avoid it for fear of co-optation (Horton and Freire, 1990; Escobar et al, 1994). Freire exhorted educators and other cultural workers to 'be tactically inside and strategically outside' the system. Freire believed that the system is not monolithic. Hegemonic arrangements are never complete and allow spaces for "swimming against the tide" or, to use Gramsci's phrase, engaging in 'a war of position.'(Freire, in Escobar, 1994: 31, 32) In most of his work from the mid eighties onward, Freire

touches on the role of social movements as important vehicles for social change.

He himself belonged to a movement striving for a significant process of change within an important institution in Latin America and beyond, namely the Catholic Church. When Education Secretary in São Paulo, a position that allowed Freire to tackle education and cultural work in their broader contexts, Paulo Freire and his associates worked hard to bring social movements and state agencies together (O'Cadiz et al, 1998; O'Cadiz, 1995). These efforts on behalf of the *Partido dos Trabalhadores* (PT) continue to be exerted by the party itself in other municipalities, most notably the city of Porto Alegre, in Rio Grande do Sul, where the PT had, until recently, been in government since the late eighties, and presumably the other municipalities and states where the party won the elections in the Fall of 2000. There were also high hopes that these efforts would be carried out throughout the entire country once the PT leader, Luiz Inacio "Lula" da Silva, won the federal presidential elections, though perhaps too much was expected of Lula who, in the words of many Brazilian sympathizers, is said to have won the government but not the State. The last years of Freire's life were exciting times for Brazilian society with the emergence of the *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*(MST). The Movement allies political activism and mobilization with important education and cultural work.(See Ch. 4, Kane, 2001)

The movement is itself conceived of as an "enormous school."(Ibid: 97) Freire insisted, in an exchange with Ira Shor, one of the contributors to this issue, that education should not be romanticized. He also argued, in the same exchange, that teachers ought to engage in a much larger public sphere.(Freire, in Shor and Freire, 1997: 37). This has been quite a popular idea among radical activists in recent years, partly also as a result of a dissatisfaction with party politics. The arguments developed in these circles are often based on a very non-Gramscian use of the concept of 'civil society.' In his later work, inspired by his experiences as Education Secretary, Freire sought to explore the links between movements and the state (Freire, 1993; O'Cadiz et al, 1998) and, most significantly, movements and party, a position no doubt influenced by his role as one of the founding members of the PT.

Freire argues that the party for change, committed to the subaltern, should allow itself to learn from and be transformed through contact with progressive social movements. One important proviso Freire makes, in this respect, is that the party should do this "without trying to take them over." Movements, Freire seems to be saying, cannot be subsumed by parties, otherwise they lose their identity and forfeit their specific way of exerting pressure for change (Freire, in Escobar et al, 1994: 40)

Freire, therefore, explores links between the party and movements within the context of a strategy for social change. At the time when Paulo Freire was still alive, the PT enjoyed strong links with the trade union movement, the Pastoral Land Commission, the MST and other movements and exercised a leadership role when forging alliances between party, state and movements in the municipalities in which it was in power. The Participatory Budget project in Porto Alegre, an exercise in deliberative and participatory democracy, provides some indication of the direction such alliances can take (Schugurensky, 2002).

Praxis

The discussion has veered towards a macro-level analysis. It would be opportune now to bring the discussion back to the micro level of adult education with an emphasis on concepts that lie at the heart of the pedagogical relation as propounded by Freire. He regarded *praxis* as one of the key concepts in question. Praxis becomes a constant feature of his thinking and writing. It constitutes the means whereby one can move in the direction of confronting the contradiction of opposites in the dialectical relation (Allman, 1988; 1999). It constitutes the means of gaining critical distance from one's world of action to engage in reflection geared towards transformative action. The relationship between action-reflection-transformative action is not sequential but dialectical (Allman, 1999). Freire and other intellectuals, with whom he has conversed, in 'talking books', conceive of different moments in their life as forms of praxis, of gaining critical distance from the context they know to perceive it in a more critical light. Exile is regarded by Freire and the Chilean Antonio Faundez (Freire and Faundez, 1989) as a form of praxis. The idea of critical distancing is however best captured by Freire in his pedagogical approach involving the use of codifications, even though one should not make a fetish out of this 'method'(Aronowitz, 1993) since it is basically indicative of something larger, a philosophy of learning in which praxis is a central concept that has to be 'reinvented' time and time again, depending on situation and context.

Authority and Freedom

Freire emphasised the notion of authentic dialogue throughout his work, regarding it as the means of reconciling the dialectic of opposites that characterised the hierarchical and prescriptive form of communication he calls 'banking education'. Knowledge is not something possessed by the teacher and poured into the learner

who would thus be conceived of as an empty receptacle to be filled. This would be a static use of knowledge. Freire insisted on a dynamic process of knowledge acquisition based on epistemological curiosity involving both educator and educatee who regard the object of knowledge as a centre of co-investigation. Both are teachers and learners at the same time since teachers are prepared to relearn that which they think they already know through interaction with the learner who can shed new light on the subject by virtue of insights including those that are conditioned by his or her specific cultural background. The learner has an important contribution to make to the discussion. Having said this, Freire warns against *laissez faire* pedagogy that, in this day and age, would be promoted under the rubric of 'learning facilitation' (sic). This is the sort of pedagogical treachery that provoked a critical response from Paulo Freire. In an exchange with Donaldo P. Macedo, Freire states categorically that he refutes the term 'facilitator' (although he had used it earlier in such pieces as the essay in *Harvard Educational Review* concerning the literacy process in São Tome and Principe), which connotes such a pedagogy, underlining the fact that he has always insisted on the *directive* nature of education (Freire, in Shor and Freire, 1987: 103; Freire and Macedo, 1995: 394). He insists on the term 'teacher,' one who derives one's *authority* from one's competence in the matter being taught, without allowing this authority to degenerate into *authoritarianism*(Freire and Macedo, 1995: 378): "Authority is necessary to the freedom of the students and my own. The teacher is absolutely necessary. What is bad, what is not necessary, is authoritarianism, but not authority."(Freire, in Horton and Freire, 1990: 181; Freire, in Shor and Freire, 1997: 91)

Emphasis is being placed, in this context, on 'authority and freedom', the distinction posed by Freire (see Gadotti, 1996) who argues that a balance ought to be struck between the two elements. In *Pedagogy of Hope*, Freire argues that the educator's "directivity" should not interfere with the "creative, formulative, investigative capacity of the educand." Otherwise, the directivity degenerates into "manipulation, into authoritarianism".(Freire, 1994: 79) The encouragement of human agency is a key feature of the work of Paulo Freire.

Some Criticisms

Needless to say, Freire has had his critics over the years. Some have argued that his vision is anthropocentric, a fair comment on Freire's work especially his earlier work, although it has to be said that the institute to which he helped give rise, now the Paulo Freire Institute, is working hard within the context of the Earth Charter in

the area of ecopedagogy. He has also been the target of several attacks by feminists concerning what bell hooks regards as his “phallocentric paradigm of liberation” (hooks, 1993: 148) although hooks would always affirm the validity of Freire’s work in a process of liberation, and she draws extensively from Freire’s work. Her book, *Talking Back*(hooks, 1989) is full of citations from *Education for Critical Consciousness* and *Pedagogy of the Oppressed.* Recent works which combine Freire’s insights with those deriving from feminist theory and practice for a ‘Freirean feminist praxis’ of community development include Margaret Ledwith’s text on community development (Ledwith, 2005). Collaborators from North America, especially Donaldo Macedo, also pressed Freire hard, in interviews, on the gender issue and it is to be said that, in numerous later works, Freire tackled the issues of machismo and gender, as well as issues concerning multiple and contradictory subjectivities (Freire, 1997). Of course, despite his preference for talking books in the late eighties and early nineties, we never came across any such book in English dealing with either a woman or a person of colour that would have made discussions concerning patriarchy and ‘race’ sustained.(Mayo, 2004) One major criticism of these talking books is that they broach many subjects but not always in the depth required. The dialogical book format conditions both speakers to flit from one topic to another.

Others see contradictions in the fact that, despite his emphasis on dialogue, it is always the teacher who holds the cards (Coben, 1998) to which the distinction between authority and authoritarianism, mentioned earlier, and the dangers of laissez faire pedagogy, are referred to in defence of what is a complex notion of dialogue. Of course, unless the educators are well prepared there is always the danger of having a travesty of Freirean pedagogy (see Bartlett, 2005 for a discussion on the limits and possibilities of Freirean pedagogy; see also Stromquist, 1997). One standard criticism of Freire’s work is his supposed use of ‘binary opposites’ (e.g. oppressor –oppressed., Subject-object, action-reflection, etc.) when, in actual fact, the relations, as in Marx, are dialectical (Allman, 1999) and therefore the two elements are intimately connected (Darder, 2005: 92).

Other criticisms concern his over emphasis on popular culture; he eschews discussions concerning higher order thinking and high status culture in his works that contrast with the work of, say, Gramsci who places emphasis on the critical appropriation of the dominant culture (Mayo, 1999). There is little such material concerning high order thinking and high status culture even with regard to the interdisciplinary curriculum, based on generative themes, of the ‘popular public’

schools in São Paulo, even though the reform did not last long enough for anyone to be able to witness the transition from the popular and situationally-embedded knowledge to the high order thinking and knowledge which can prevent the pupils from remaining on the periphery of political life. This issue concerns not only the popular public school, which benefited from insights derived from popular education, but also popular and adult education.

Finally, one major criticism of Freire is that, in his later years, he produced one book too many, especially as far as books in the English language are concerned, and there is quite a lot of repetition across these books. On the other hand, there are those who would lament the fact that some excellent talking books, such as the exchange with Frei Betto and Ricardo Kotscho (Betto and Freire, 1986) and the exchange with Moacir Gadotti and Sergio Guimarães (Gadotti, Freire, Guimarães, 1995), never saw the light in English translation.

Other critical insights are no doubt present in the papers that are contained in this issue. There are criticisms and also hitherto unrevealed positive aspects of his pedagogical approach. The latter will enrich the range of insights regarding critical pedagogy as inspired by Paulo Freire. The former will indicate some of the pitfalls to avoid when taking the Freirean critical pedagogy project further.

Paulo Freire stands out as one of the towering figures of 20 th century educational thought. He has provided us with a huge corpus of literature containing ideas that can inspire people committed to the fostering of greater social justice. It is now left to others to make creative use of his theoretical and biographical legacy with a view to making sense of the contexts in which they operate, through a process of reinvention and not transplantation. And this issue provides yet another body of evidence regarding creative uses of this legacy.

References

Allman, P. (1988), ‘ Freire, Gramsci and Illich. Their Contribution to Radical Education for Socialism’ in Lovett, T. (Ed), *Radical Adult Education. A Critical Reader,* London: Routledge .

Allman, P. (1999) *Revolutionary Social Transformation: Democratic Hopes, Political*

Possibilities and Critical Education, Westport: Bergin & Garvey.

Allman, P. (2001). *Critical Education Against Global Capitalism. Karl Marx and Revolutionary Critical Education*. Westport, Connecticut and London: Bergin & Garvey.

Allman, P and Wallis, J (1995) 'Challenging the Postmodern Condition: Radical Adult Education for Critical Intelligence' in *Adult Learning Critical Intelligence and Social Change*, eds. Marjorie Mayo and Jane Thompson, Leicester: NIACE

Allman, P with Mayo, P, cavanagh, c., Lean Heng, C and Haddad, S (1998), ' "the creation of a world in which it will be easier to love…" in *Convergence*, XXX1, 1 & 2, 9 – 16

Araujo Freire, A. M (1997), 'A bit of my Life with Paulo Freire' in *Taboo. The Journal of Culture and Education*, ll, Fall (1997): 3-11.

Aronowitz, S (1993) 'Freire's Radical Democratic Humanism' in McLaren and Leonard.P (Eds.), *Paulo Freire: A Critical Encounter*, London and New York: Routledge.

Aronowitz, S (1998) 'Introduction' in Freire, *Pedagogy of Freedom*, Lanham: Rowman & Littlefield.

Bartlett, L. (2005), 'Dialogue, Knowledge and Teacher-Student Relations. Freirean Pedagogy in Theory and Practice' in *Comparative Education Review,* Vol. 49, No.3, pp. 344-364.

Betto, F and Freire, P. (1986), *La Scuola Chiamata Vita*, Bologna: EMI.

Castles, S and Wustenberg, W. (1979), *The Education of the Future: An Introduction to the Theory and Practice of Socialist Education*, London: Pluto, 1979.

Coben, D (1998), *Radical Heroes. Gramsci, Freire and the Politics of Adult Education*, New York: Garland.

Darder, A. (2002) *Reinventing Paulo Freire. A Pedagogy of Love*, Boulder: Westview Press.

Darder, A. (2005), 'What is Critical pedagogy?' in Hare, W and Portelli, J.P. (Eds), *Key*

Questions for Educators, Halifax: EdPhil Books.

Darder, A (2015) *Freire and Education*, new York City (NY) and London: Routledge.

Escobar, M, Fernandez, A.L and Guevara-Niebla, G, with Freire, P. (1994), *Paulo Freire on Higher Education. A Dialogue at the National University of Mexico*, Albany: SUNY Press.

Foley, G (1999) *Learning in Social Action. A Contribution to Understanding Informal Education*, London and New York: Zed Books.

Freire, P (1970a) *Pedagogy of the Oppressed*, New York: The Seabury Press

Freire, P. (1970b) *Cultural Action for Freedom*, Massachusetts: Harvard University Press.

Freire, P. (1973), *Education for Critical Consciousness*, New York: Continuum.

Freire, P. (1978) *Pedagogy in Process. The Letters to Guinea Bissau*, New York: Continuum, 1978.

Freire, P (1985) *The Politics of Education*, Massachusetts: Bergin & Garvey.

Freire, P. (1993) *Pedagogy of the City*, New York: Continuum.

Freire, P. (1994) *Pedagogy of Hope*, New York: Continuum.

Freire, P (1997), 'A Response' in *Mentoring the Mentor*, *A Critical Dialogue with Paulo Freire*, Freire, P (Ed.) with Fraser, J.W., Macedo, D., McKinnon, T and Stokes, W.T, New York: Peter Lang.

Freire, P (1998a) *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage*(Lanham: Rowman and Littlefield.

Freire, P. (1998b), *Teachers as Cultural Workers. Letters to those who dare teach*, Colorado: Westview Press.

Freire, P and Faundez, A (1989) *Learning to Question. A Pedagogy of Liberation*, Geneva: World Council of Churches.

Freire, P and Macedo, D (1995) ‘A Dialogue: Culture, Language and Race’, in *Harvard Educational Review*, 65, no. 3: 377 – 402.

Gadotti, M (1996), *Pedagogy of Praxis. A Dialectical Philosophy of Education*, Albany: SUNY Press.

Gadotti, M., Freire, P. and Guimarães, S. (1995), *Pedagogia: dialogo e conflitto*, B.Bellanova, B and Telleri, F. Eds., Torino: Societa` Editrice Internazionale.

Giroux, H. (2001), *Public Spaces/Private Lives. Beyond the culture of Cynicism*, Lanham: Rowman & Littlefield.

hooks, b (1989), *Taking Back. Thinking Feminist, Thinking Black*, Toronto: Between the lines.

hooks, b (1993) hooks, b. (1993), bell hooks Speaking about Paulo Freire. The Man, His Works. In P. McLaren, P and P. Leonard, (eds.), *Paulo Freire. A Critical Encounter*, (pp.146-154), New York & London: Routledge.

Horton, M and Freire, P (1990) *We make the road by walking. Conversations on education and social change*, Philadelphia: Temple University Press.

Kane, L. (2001), *Popular Education and Social Change in Latin America*, London: Latin American Bureau .

.Ledwith, M. (2005), *Community Development. A Critical Approach*, Bristol: BASW/Policy Press.

Livingstone, D.W. (1984), *Class, Ideologies and Educational Futures*, Sussex: The Falmer Press..

Marx, K and Engels, F (1970), *The German Ideology*, ed. C.J. Arthur, London: Lawrence and Wishart

O’Cadiz,M., Wong, P. L., and Torres, C.A. (1998), *Education and Democracy. Paulo Freire, Social Movements and Educational Reform in São Paulo*, Boulder: Westview Press;

O’Cadiz,M (1995), ‘Social Movements and Literacy Training in Brazil: A Narrative’ in *Education and Social Change in Latin America*, Torres, C.A (Ed.), Melbourne: James

Nicholas Publishers.

Rossatto, C A. (2005), *Engaging Paulo Freire's Pedagogy of Possibility. From Blind to Transformative Optimism*, Lanham: Rowman & Littlefield.

Schugurensky, D (2002), 'Transformative Learning and Transformative Politics. The Pedagogical Dimension of Participatory Democracy and Social Action', O'Sullivan, E., Morrell, A and O'Connor, M (Eds.), *Expanding the Boundaries of Transformative Learning*, New York: Palgrave., 2002

Rossatto, C A. (2005), *Engaging Paulo Freire's Pedagogy of Possibility. From Blind to Transformative Optimism*, Lanham: Rowman & Littlefield.

Shor, I and Freire, P. (1987), *A Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education*, Massachusetts: Bergin and Garvey.

Stromquist, N. (1997), *Literacy for Citizenship; Gender and Grassroots Dynamics in Brazil*, Albany: SUNY Press.

Youngman, F (1986), *Adult Education and Socialist Pedagogy*, Kent: Croom Helm.

Impure Neoliberalism: A Freirean Critique of Dominant Trends in Higher Education

Peter Roberts, University of Canterbury, New Zealand

One of Paulo Freire's principal concerns in the last years of his life was the destructive impact of neoliberal ideas, policies and practices on human dignity and development. In the two decades following Freire's death, neoliberalism has continued to evolve, with its influence extending to a wider range of countries across the globe. In education, as in other areas of social policy, there has never been a 'pure' application of neoliberal ideas. The formation, interpretation and implementation of educational policy is often a complex, messy, contested process, characterised by tensions and compromises between different policy actors and conflicting ethical imperatives. As such, the task of analysing and understanding policy is never easy. Nonetheless, despite myriad variations in the extent to which and ways in which neoliberal principles have taken hold across the Western world, some persistent key themes can be identified. Of special significance for educationists are the ontology of self-interested individualism that underpins neoliberal thought, the reliance on the model of the market as guide when structuring educational systems, the treatment of knowledge as a commodity, and the logic of performativity that drives institutional life. In these areas among others, Freire provides a clear point of difference in examining and assessing current policy directions. This paper addresses these contrasts with particular reference to neoliberalism and higher education reform in New Zealand. [1]

Neoliberalism and Higher Education: A Case Study

In the 1980s, New Zealand was regarded by some political figures and policy makers as a model case of neoliberal reform. [2] Following the election of the fourth Labour government in 1984, New Zealand witnessed a series of sweeping economic changes. These have been well documented over the years (see Roberts & Peters, 2008) but are worth recalling briefly here. Industries that had previously been subject to tight government control were deregulated, agricultural subsidies were removed, and the New Zealand dollar was floated. 'Free' trade was promoted, and tariff levels were reduced. A key architect of the reforms was Roger Douglas, who served as Minister of Finance during Labour's 1984-1987 term in government. Douglas advocated rapid change, in quantum leaps, allowing little or no time for interest groups to mobilise. Prime Minister David Lange wanted to slow the pace of

reform and when Labour was re-elected in 1987, he dismissed Douglas from the Finance portfolio. In the late 1980s and early 1990s, government departments and public institutions were increasingly expected to operate like corporations. A commitment was made to greater efficiency, improved performance, and thinner bureaucracies. Buffers between government and the institutions affected by policy changes were removed.

Labour was defeated by the National Party in the 1990 general election but the process of neoliberal reform continued. [3] The programme of state asset sales initiated by Labour was embraced enthusiastically by the National government. National was predisposed to an agenda of further privatisation, and this was implemented in fits and starts throughout the 1990s. A strong culture of entrepreneurialism was fostered, and National sought to extend New Zealand's reach on the world economic stage. With the introduction of the Employment Contracts Act, the power of unions was undermined and workers were required to become more 'flexible' in responding to the demands of employers. National sought to minimise state intervention in individual lives, and to place greater faith in market mechanisms as the means for distributing opportunities and resources. Where Labour had focused mainly on economic restructuring, National made its mark in the way it applied neoliberal ideas to the social policy portfolios. Government support for beneficiaries was reduced, hospitals were recast as 'crown health enterprises', and market rates were introduced for state housing tenants. The most far-reaching changes, however, were in the sphere of education.

In universities, neoliberal ideas found administrative and organisational expression via the philosophy and practices of managerialism. The process of corporatisation that had begun during Labour's second term in the 1980s was pushed forward aggressively. The Vice-Chancellor was now regarded as a Chief Executive Officer, and governance structures came to increasingly resemble those found in the world of business. Student loans were introduced, marking the beginning of debt mountain that would grow to billions of dollars within a few short years. The ethos of collegiality that had served as the bedrock of academic life was systematically undermined by discourses of accountability, the adoption of 'performance indicators', and the reconfiguring of staff relationships along more hierarchical lines. New, more rigid, reporting requirements were set in place, and closer auditing of academic activities became the norm. Where before a culture of trust with an attendant sense of responsibility had prevailed, now there was a suspicion among some politicians and policy officials that academics could not quite be trusted to

manage their own affairs. What needed to be avoided, it was believed, was the phenomenon of ‘provider capture’, where too much control would be granted to institutions, with unacceptable risks for government and tertiary education students. ‘Choice’ and ‘competition’ became the twin pillars of the new tertiary education policy environment. The tertiary system was expected to operate as a quasi-market, with different providers competing with each other to attract educational ‘consumers’ to their courses and programmes.

A change of government in 1999, to a Labour-Alliance coalition, ushered in New Zealand’s version of ‘Third Way’ politics. Labour-led governments were re-elected for two further terms, and during this period two tertiary education strategy documents were released (Ministry of Education, 2002, 2006). Tertiary education was seen as a means for advancing New Zealand as a ‘knowledge society and economy’. The hands-off approach that had been espoused by neoliberal reformists in the 1990s gave way to a process of government steering, with stronger state oversight in shaping a ‘shared vision’ for tertiary education. A more overt commitment to greater social inclusiveness, and to addressing the aspirations of M_ori and Pacific learners, was evident in tertiary education policy. The heavy emphasis on maximizing choice in the tertiary education sector was reduced somewhat. At the same time, some key elements of the 1990s neoliberal agenda were pushed even further under the Labour-led years of 1999 to 2008. Knowledge came to be seen, more and more, as a commodity, subject to the same laws that govern the production, circulation and consumption of other commodities in a capitalist society. Competition, both between institutions and within them, intensified. The marketing of tertiary education, with each institution seeking to promote its distinctive ‘brand’ to prospective students from New Zealand and abroad, became more prominent than ever. The logic of performativity continued to prevail, and new systems for measuring and monitoring academics came into being. One of the most significant initiatives was the Performance-Based Research Fund (PBRF), introduced in 2003 and still in operation today. New Zealand’s universities now compete vigorously with each other to increase their share of the PBRF, as this has become the principal source of government funding for research.

With a shift back to a National government from 2008 to the present day, the push to align tertiary education more closely with the needs of industry and business has become more pronounced. The government has placed a high priority on the STEM subjects (Science, Technology, Engineering, Mathematics), and the humanities and social sciences have been progressively devalued. Two terms employed in earlier

versions of the Tertiary Education Strategy – ‘relevance’ and ‘quality’ – have found a continuing place in more recent policy documents (Ministry of Education, 2009; New Zealand Government, 2014). The government’s primary concern is to make New Zealand more competitive on the world economic stage. Toward this end, a clear message has been sent to tertiary education providers that they will need to respond more directly to labour market signals in their course and programme offerings. A ‘Productivity Commission’ has been established, ostensibly with the aim of providing ‘insightful, well-informed and accessible advice that leads to the best possible improvement in the wellbeing of New Zealanders’ (New Zealand Productivity Commission, 2016, p. ii). In an ‘Issues Paper’ released in early 2016, the Commission addressed the question of innovation in the tertiary education sector. The terms of reference for the inquiry were premised on the assumption that the New Zealand tertiary education system is characterised by ‘considerable inertia’ and an ‘unwillingness to try new things’ (p. 1). While the post-2008 period has much in common with the market-driven mentality of the 1990s, there is still considerable government control over the tertiary education system, albeit with a narrower focus. In the Productivity Commission’s Issues Paper, for example, it has been suggested that the government can ‘change the equation of benefits versus cost’, ‘purchase innovation directly’, ‘encourage a flow of new entrants’, ‘reward performance, including by redistributing resources’, ‘set and enforce good intellectual property laws’, and ‘make it easier for participants to diversify their financial risk’ (pp. 80-94).

Humanising Higher Education: The Freirean Alternative

Central to neoliberal thought is an understanding of human beings as self-interested, rational, utility-maximising, autonomous individuals. The neoliberal individual is a perpetual chooser and consumer, who seeks to satisfy his or her wants and gain an advantage over others in a competitive world. Freire’s work proceeds from a very different ontological starting point. From a Freirean perspective, we have an ontological and historical vocation of humanisation (Freire, 1972). We pursue this ideal through praxis: critical, dialogical, transformative reflection and action (Roberts, 2000). Humanisation means becoming more fully what we already are as human beings, but this is not an abstract process. We humanise ourselves as beings in particular contexts, at given moments in history, with others. To impede others in this pursuit is dehumanising. Where neoliberals focus on individuals, Freire emphasises the social nature of human existence (Freire, 1976). Ultimately, he shows, we can never be completely alone. Even if

others are not physically present with us, their influence on us remains. We are always shaped in how we think, feel, act, and relate to others by the social structures, historical practices, and cultural traditions of the worlds we inhabit. This is not to suggest that we are ever fully *determined*; for Freire, whatever our current social circumstances, change is always possible (Freire, 1998a). Freire does not deny that human beings can sometimes be motivated by self-interest in their decisions and actions but he does not see this as an innate drive. Self-interest is not inevitable, and the propensity to appeal to it is itself a reflection of the economic, social and political systems that structure our lives. In education, as in many other fields of human endeavour, much of what we do is demonstrably driven more by an interest in the well-being of others than our own personal economic self-interest (Freire, 1998b; Horton & Freire, 1990).

Freire's epistemology also stands opposed to the neoliberal concept of knowledge. In the New Zealand context, the commodification of knowledge is one aspect of neoliberalism that has remained constant throughout the 'more market' era of the 1990s, the 'Third Way' years of 1999-2008, and the post-2008 period. Students have been encouraged to see knowledge as something to be purchased, with a view to enhancing their earning capacity. Universities and other tertiary education organisations have been portrayed as 'sellers' of knowledge, in competition with each other to package and market their product effectively as they seek to establish their distinctive niche in the market. Knowledge on this model is seen as something that can be contained, possessed, circulated, and traded. It is, for all intents and purposes, indistinguishable from information. Education has been viewed in a similar light, as a commodity with an exchange value. Thus, over the last two decades in New Zealand, 'export education' has emerged as a major growth industry. This way of thinking about knowledge and education would have been repugnant to Freire. Under neoliberalism, knowers are almost incidental to the process of buying and selling knowledge. 'Knowing' is simply another form of 'having' in a neoliberal world. For Freire, knowing is a mode of being: a way of understanding ourselves, others and the world (Freire, 1985, 1996, 1998a, 1998b). Knowledge is not a static product to be bought and sold; it is constantly in the making. Under neoliberalism, there are incentives to make the process of acquiring knowledge as easy and as rapid as possible. From a Freirean point of view, the task of knowing is demanding and difficult; it takes time, effort and dedication. It can be painful as well as joyous (Chen, 2016; Roberts, 2016). Knowers are curious, investigative, probing beings, and they are also persistent. Against the tendency to try and 'please the customers', a Freirean approach sees education as a process

that is meant to make us uncomfortable.

The logic of performativity that has become so pervasive in the tertiary education system is also disturbing from a Freirean perspective. The idea of maximising 'performance' operates across several levels. At an international level, it is New Zealand's position on league tables that compare economic or educational performance across countries (e.g., the PISA rankings) that matters. Nationally, performance standards are set for educational institutions in meeting reporting requirements, attracting students, gaining external funding, and staying within designated budgets. The world financial crisis of 2008 was used by the New Zealand government as a justification for saying, explicitly, that institutions would have to do more with less (Ministry of Education, 2009). The gaining of ever greater efficiencies, with 'outputs' maximised relative to 'inputs', has been another consistent theme across the different permutations of neoliberalism in New Zealand. Within universities and other tertiary education organisations, the language of performance also dominates. Academic staff have been placed under relentless pressure to be productive in their research, effective in their teaching, and entrepreneurial in seeking financial support for their work. Teaching is evaluated through student surveys (typically based on Likert scale rankings), allowing university management, promotions committees, and continuation review panels to reduce a teacher's value to little more than a number. Overall, academics are monitored and measured more frequently and more invasively than ever before.

Freire was not against the idea of performance *per se.* Across many of his writings, he stresses the importance of meeting high standards in academic work. He spoke regularly of the need for rigour in scholarship and teaching (see Freire, 1985, 1998a, 1998b; Freire & Shor, 1987). He was always insistent that whatever a teacher's political commitments, he or she has a responsibility to know his or her subject well, to prepare thoroughly, and to be well organised in classroom activities. Teaching for Freire was not an 'anything goes' affair. His famous critique of banking education in *Pedagogy of the Oppressed* (Freire, 1972) was sometimes interpreted as a licence to abandon any sense of structure and discipline in the classroom. A careful reading of that work and many that followed makes it plain, however, that his alternative to banking education – problem-posing or liberating education – was a rejection not of authority but of *authoritarianism*. A teacher needs to be an authority in his or her knowledge of a field of study, and he or she needs to exercise authority in day-to-day pedagogical practice (Freire, 1987, 1997a). Teaching for

Freire is not mere facilitation (Freire & Macedo, 1995). Both teachers and students are important in an educational context but they are not equivalents to each other. Teachers have some responsibilities that distinguish them from students. Knowing when and how to intervene in an educational dialogue can be important, for example, in allowing all students a chance to participate (Freire & Shor, 1987). Teaching, Freire might have been happy to say, is always a certain kind of 'performance' and those who practice this art should be expected to become highly adept at it. But these ideas have little in common with performance as performativity in contemporary tertiary education policy discourse.

In reducing academic work to a series of inputs, outputs and outcomes, all measured at regular intervals, with steps being taken to discipline those who fall short in meeting the specified standards, tertiary education is drained of its humanity. Staff and students themselves become 'outputs' and 'outcomes'. Increasingly, we are led to believe that nothing matters in education unless it can be measured in some way. Under research assessment regimes such as the PBRF, it is not only knowledge that becomes commodified but the researchers who create that knowledge. Researchers are encouraged to sell themselves and their work, in the service of increasing revenue for their institutions through higher PBRF grades. Acceptance of the need for taxpayer's money to be well spent in the tertiary education sector does not mean systems such as the PBRF are well justified. For there are much more well-rounded ways of assessing competence and evaluating achievements (e.g., by looking at a full CV, reading an academic's work, gaining statements from colleagues and thesis students, observing him or her in action in teaching classes or serving on committees, considering community contributions, and so on). But such approaches are too 'messy', too imprecise, too time-consuming and inefficient in the contemporary university. The notion of performance that is embodied in contemporary tertiary education policy and practice is oriented toward compliance, rather than growth and development. In this sense, it is anti-educational, and idea of basing research on a strong culture of collegiality and support is being undermined. The whole process of preparing and submitting PBRF portfolios has become heavily systematised, and participating researchers are expected to become more machine-like in not only producing outputs and outcomes but in recording them (Roberts, 2007, 2013). From a Freirean point of view, this is a degrading and dehumanising approach to research.

The authoritarianism to which Freire objected in his account of teaching is now present in a more subtle form in the tertiary education sector. Authoritarianism as

Freire understands it is evident in pedagogical approaches that deny the critical subjectivity of students. It can exist when a teacher suppresses questioning and critique, or discourages dialogue and discussion, or denies the possibility of alternatives when addressing complex social questions (Escobar et al., 1994; Freire & Faundez, 1989; Freire & Shor, 1987). But one might also say that there is an authoritarian character to the language of performance as exhibited in current policy. It is assumed that economic prosperity is the overriding goal for all human beings, and that tertiary education should first and foremost be directed toward achieving that end – both for New Zealand as a country and for the specific individuals who participate in the tertiary education system. The dominance of economic imperatives has become so complete that contemporary policy documents seem to be unable to offer anything of significance or substance when discussing the social benefits of tertiary education (Roberts, 2014). The notion of tertiary education serving a wider public good has all but disappeared from such documents. There is no questioning of the global economic system into which tertiary students are being ushered. The idea of considering alternatives to capitalism as a part of a tertiary education experience finds no place in this policy discourse. Creativity and innovation are permitted, even encouraged, but only if they adhere to the same basic logic underpinning all tertiary education reform over the last three decades. They must be harnessed to keep driving capitalist growth and to better position New Zealand in world economic markets. Creativity under such conditions ends up becoming conformity.

In his later work, Freire returned to the idea of humanisation, speaking at that stage of a ‘universal human ethic’, against which he placed the ethics of the market (Freire, 1998a). The latter, he believed, largely ignored questions of social justice, and the result, he observed in Brazil and elsewhere, was widespread inequality, poverty and misery. He was upfront in declaring his own preference for democratic socialism and his abhorrence at the injustices of global neoliberal capitalism. Yet, while Freire was never afraid to speak openly about his own political views, he also stressed the importance of allowing alternative positions to be heard. This is a key theme in the book, *Paulo Freire on Higher Education* (Escobar et al., 1994). In that volume, Freire defends a notion of tolerance that goes beyond the mere acceptance of opposing points of view. He maintains that university teachers should not only permit but actively encourage the exploration and discussion of alternative social ideals. Tolerance, he argues, does not mean letting go of one’s own ideals; to the contrary, knowing what one is committed to (and why) is a key component of a well-lived intellectual life. But what university teachers do not have a right to do is

to *impose* their views on others (Freire & Shor, 1987; Roberts, 2010). University teaching is a necessarily interventionist process, but intervention is not the same as imposition. The moment we step into a university classroom, we cannot avoid leaving a mark on other lives, but if we are to respect the intellectual independence of the students we teach we must allow and foster the expression and investigation of views contrary to our own. This speaks to a broader point about the politics of education.

From his earliest writings, Freire argued that education can never be neutral; teaching and learning are always political processes (Mayo, 1999; McLaren, 1999; Schugurensky, 2011, Shor, 1993). In teaching, we cannot but favour some ways of understanding human beings and the world, some cultural practices, some modes of social life, over others. Freire's concept of politics is not limited to party politics. The political dimensions of education are evident in how we teach, what we teach, and why; in the reading we select or recommend; in what does not appear in the curriculum as well as what does; in the forms of assessment employed; in the physical structures of classroom spaces; and in the views that teachers and students bring with them to any pedagogical environment. International organisations such as the OECD, the International Monetary Fund, and the World Bank have a direct or indirect bearing on educational arrangements in many countries. Multinational corporations, particularly those associated with computing and digital technologies, also exercise an influence over the tastes, aspirations, scholarly habits, and social relationships of participants in higher education. At a national level, the decisions made, laws passed, and policies formed by politicians have a substantial impact on educational lives.

Freire saw that neoliberalism was portrayed as if it was a neutral approach; the only possible sensible and reasonable solution to social, economic and educational problems. This implied appeal to neutrality is no accident; it not only masks the politics at work in neoliberal reform but is itself an indication of those politics. By positioning opposing positions as 'old fashioned', 'irrelevant', or 'unrealistic', neoliberal politicians, knowingly or unknowingly, suppress the kind of robust debate that is necessary to sustain authentic democratic life. The 'TINA' principle ('There is no alternative'), often attributed to former British Prime Minister Margaret Thatcher, has become cemented in political and policy consciousness. From a Freirean perspective, however, there are *always* alternatives. This does not mean all social problems lend themselves to quick or easy solutions. Quite the opposite is true in most cases, and this is, in part, why Freire referred to problem- *posing* education as

his ideal in *Pedagogy of the Oppressed*, not to problem- *solving* education (Freire, 1972).

The problems Freire saw as an educationist in Brazil in the early 1960s – desperate poverty, malnutrition, poor healthcare, run-down living conditions, widespread illiteracy, and so on – had deep structural roots (Freire, 1976). Education alone could not 'solve' them, and the process of addressing such difficulties would take years, not weeks or months. This does not mean education has no role to play; Freire believed that it can and should engage and address the most difficult social problems we face. But an important quality for any educationist is patience. An understanding of history is helpful also in placing contemporary issues in broader perspective. This too is often lacking in a world structured by neoliberal systems and policies. There is a tendency to deal either just with the here and now, or to become 'future focused' in our thinking. The past can teach, if we know how to 'listen' to it, and provided we are not too quick in imposing our present categories of understanding on others from distant generations. A posture of radical openness is needed, where the present, the past and possible futures can be contemplated with care and humility (Freire, 1976, 1998a; Peters & Roberts, 2011). The desire for instant gratification is very much a feature of our current moment in history, and this phenomenon finds its way into education. But Freire was aware that higher education in particular has a key role to play in slowing us down somewhat – in prompting us to pause, to ponder, to think again about what we want and why. When we allow this process to work, we can often find that what at first seemed most obvious, least questionable, is rather more problematic than we imagined. We can sometimes discover that alternatives to our current social and economic arrangements have been sitting in front of us all along, even if only in nascent form. A seemingly simple idea – e.g., favouring cooperation instead of competition – can assume far greater importance than we imagined if we are prepared to consider, fully and fairly, some of its broader implications for policy and practice.

The University and Critical Citizenship Education

Freire expressed his concerns about neoliberalism in the years immediately following the fall of the Berlin Wall and the collapse of the Soviet empire. For some, these momentous events signalled the beginning of a new era, a world order utterly dominated by one mode of production. It was assumed that debate over the best way to organise social and economic life was now over: capitalism has triumphed, and the possibility of a socialist future had disappeared for ever. Freire sounded a

warning about the danger of becoming too certain of one's certainties, of becoming smug, unreflective and dismissive of opposing positions (Freire, 1994, 1997b). This, he felt, was one of the defining features of neoliberal thought. Not only that; he saw a kind of fatalism at work in neoliberal discourses: an almost casual acceptance of ongoing social inequalities as inevitable (Freire, 1998a, 2004, 2007). He refused to give in to this kind of thinking and fought hard, right up to his death, to demonstrate the flaws and consequences of this fatalistic mindset.

What would he have made, then, of the years that followed? In his native Brazil, the political party he had supported – the Brazilian Workers Party – went on to win power, with Luiz Inácio Lula da Silva ('Lula') serving as President of the country from 2003 to 2011. The shifts in policy thinking during the first decade of the 21st century, not only in Brazil but also in several other South American countries (e.g., Venezuela, Argentina and Bolivia), have prompted some commentators to speak of the emergence of a *post-* neoliberal age (Grugel & Riggirozzi, 2012; Lewkowicz, 2015). It is possible to see other changes – e.g., the emergence of 'Third Way' politics in the United Kingdom and elsewhere, and the 'Occupy' movements that followed the world economic crisis of 2008 – as further indications that the term 'neoliberalism' is no longer helpful in describing contemporary policy trends. Yet, as Springer (2015) observes, it is important not to treat neoliberalism as a 'monolithic, static, and undifferentiated end-state' (p. 5). Neoliberalism is a doctrine with a certain elasticity; it is a way of thinking about human beings and the world that has left its mark in a variety of different ways. We might say, more correctly, that there is no *one* neoliberalism; strictly speaking, what we have observed is a plurality of neoliberalism *s*, each with their own distinctive characteristics in specific contexts, at given times, but all linked to each other by some common trends and ideas.

Some of the features of neoliberalism that troubled Freire most have persisted, or been reasserted, in Brazil and other countries. Policies of renationalisation and government efforts to provide further support to the most vulnerable members of society have, in the longer term, proved inadequate in significantly reducing economic inequalities. The culture of relentless consumption is, if anything, growing more pervasive across the globe. Instrumentalist views of knowledge and education have prevailed over other conceptions, and the idea of securing an economic advantage in a competitive world has remained a key policy goal. New forms of privatisation in education have emerged. Neoliberalism may have 'imploded' with the banking and mortgage crises of 2007/2008 (Hall, Massey & Rustin, 2013), but over more recent years it has rebounded strongly. In some countries (including New

Zealand) the housing market, particularly in bigger cities, has been buoyant, widening existing gaps between 'haves' and 'have-nots'. In the 21st century, clothing, shoes and other consumer goods continue to be produced via 'sweat shop' labour in massive factories, with appalling wages and conditions for workers, for global markets. Whether our current age is best described as neoliberal or post-neoliberal, there is, from a Freirean perspective, still considerable work to do.

One way of thinking about this 'work' in institutions such as universities is to conceive of it as a process of critical citizenship education. There is a substantial body of theoretical work on citizenship, globalisation and education (e.g., Haynes, 2009; Peters, Britton & Blee, 2008; Petrovic & Kuntz, 2014; Pashby, 2011; Veugelers, 2011). But comparatively little has been said about what we might call 'academic citizenship'. [4] As academics, we live as citizens not just outside the gates of the university but within our institutions. The values we embody in our work with students and colleagues are often the same as those we espouse and exemplify in other spheres of life. How we approach the task of 'being an academic' depends very much on what we understand by citizenship. Many teachers, not just in universities but in institutions at all levels in the education system, are committed to their jobs not just for financial reasons but because they genuinely want to make a worthwhile difference in other lives. [5] But in teaching others, we are not just playing a part in shaping their futures but also in forming ourselves as ethical beings. Our service responsibilities – e.g., on committees, within the wider community, and to our discipline – also contribute to this process of formation. If it is *critical* academic citizenship education in particular with which we are concerned here, what might this mean? New Zealand again provides an interesting case study in addressing this question.

While New Zealand has often been seen as one of the 'least impure' examples of neoliberal reform (Jessop, 2002), at least during the period when the core economic changes were being instituted (1984-1990), even in this country, and especially in the social policy domain of tertiary education, neoliberalism has evolved in uneven, messy steps. This 'impurity' is, potentially, a source of some hope for those who work in the tertiary sector. Managerialism continues to exert a dominant influence over university life but this is by no means a complete victory for neoliberalism. New Zealand academics have resisted neoliberal reforms from the beginning. They have done so in a range of different ways, sometimes quietly, sometimes loudly, both via individual actions and in various collectives. The Tertiary Education Union has played a significant role in this process, and sometimes academics have

protested on the streets over cuts to funding, the closing of programmes of study, and other matters of concern. Some scholars have written critical pieces for daily newspapers, and others have appeared regularly on television to debate contentious educational issues. Equally important are the less visible forms of resistance enacted through teaching and supervision. These may be evident in the questions university teachers ask, the problems they draw to the attention of students, the readings they recommend and make available, the forms of dialogue and reflection they foster, and the implied understanding of the purpose of education they convey, among other ways.

In New Zealand, universities are required under the law to accept a role as 'critic and conscience of society'. There is thus some legal protection for academics who speak out, but there are limits to this – particularly in teaching. Universities can and do impose their own restrictions on curriculum content and academic conduct. For the most part, academics are keenly aware of the sense of responsibility that accompanies the ideal of academic freedom. Cases suggesting an abuse of this freedom are relatively rare. Also unusual, though not unheard of, are examples of direct Ministerial interference in matters relating to an academic's teaching. University classrooms are never entirely open spaces, but even in otherwise quite oppressive managerialist environments, they can still create opportunities for the investigation and exploration of alternative modes of thinking, being and social organisation. Serving as a 'critic of society' in such spaces does not, from a Freirean perspective, mean the principal task of the academic is simply to 'criticise'. Critique is an important form of academic activity but this is ultimately a constructive exercise. Freire's critique of global neoliberal capitalism was simultaneously an expression of his deep commitment to social justice and the ideal of humanisation (cf. Freire, 1993, 1994, 1998a, 2004, 2007; Kirylo, 2011; McLaren, 2000; Rozas, 2007).

The notion of serving as the 'conscience' of society invites further questions. The idea of being a vehicle for, or an expression of, anyone else's conscience is problematic (Roberts & Peters, 2008). A more fruitful way of looking at this, with Freire in mind, is to see *having* a conscience, of one's own, and *exercising* this, as a pedagogical virtue in university environments. Allowing the voice of conscience to work on us as we conduct our daily academic activities is critical if we are to live with integrity in university environments. The formation of academics as critical citizens can be seen as a process of conscientisation. This concept is one of the most complex in Freire's philosophy, and it was a frequent source of

misunderstanding (as Freire saw it) among his interpreters – so much so that for a time, Freire stopped using the term. Essential to conscientisation is the development of a deeper, more critical understanding of the societies in which we live. But just as important, and often forgotten, is the element of ‘conscience’ in conscientisation (Freire, 2004; Liu, 2014). Our consciences provide a bridge between the reflective and active aspects of humanising praxis. A well-developed conscience allows us to engage in a kind of inner dialogue, and this can be in the midst of an external dialogue with others, prompting us to action. Our consciences won’t let us go; they keep prodding away at us. The academic citizen who is able to listen, attentively, calmly and with a sense of equanimity, to the insistent voice of his or her conscience, will often have a sharper awareness of what he or she is committed to and why. This does not make academic life any easier; indeed, it will often mean taking the harder, more complex, more stressful, more time-consuming path.

A Freirean approach to critical citizenship education places human beings, not the economy, at the centre of any tertiary institution. The humanities have been marginalised under neoliberalism; for an academic committed to Freirean education, they are vital. In particular, Freire would have said, we need to ask and address fundamental ontological, epistemological, ethical, and political questions: ‘ What does it mean to be a human being? What is the nature of reality? What is “knowledge” and how do we come to know? What ought we to do? (How should we live? How should we structure our society?) What are the impediments to the realization of our ideals?’ (Roberts, 2014, pp. 232-233). Critical citizenship education conceived in these terms recognises that much of what matters most in education is not, or ought not to be, measurable. The immeasurability, uncertainty and unpredictability of education need not be abhorred or ignored but can instead be celebrated. A critical academic citizen in the Freirean sense will not be afraid to declare that he or she approaches university life as an act of love. This is not romantic love but love as care, attention and commitment: love for the students we teach, for the colleagues with whom we work, and for the act of study. Students, Freire would want to say, must not be seen as ‘consumers’ of education but as active, critical participants in the process of constructing and advancing knowledge. Critical academic citizens will, where appropriate to the course of study, find ways to encourage pedagogical engagement with the most pressing global issues of the day (e.g., climate change and terrorism). Such an approach to critical citizenship education recognises that there is no *one* best way to teach, or to understand the world, or to live in that world. At the same time, the acknowledgement of a plurality

of different views should not stop us from saying that some ways are better than others. Freire would have wanted us to give his way, his philosophy and pedagogy, a fair hearing, but as part of a much wider ongoing intellectual conversation and in relation to the distinctive themes and problems of our time and place.

References

Chen, R.H. (2016). Freire and a pedagogy of suffering: A moral ontology. In M.A. Peters (Ed.) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer.

Escobar, M., Fernandez, A.L., Guevara-Niebla, G. with Freire, P. (1994). *Paulo Freire on higher education: A dialogue at the National University of Mexico.* Albany, NY: State University of New York Press.

Flew, T. (2014). Six theories of neoliberalism. *Thesis Eleven*, *122*(1), 49-71.

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

Freire, P. (1976). *Education: The practice of freedom*. London: Writers and Readers.

Freire, P. (1985). *The politics of education*. London: MacMillan.

Freire, P. (1987). Letter to North-American teachers. In I. Shor (Ed.) *Freire for the Classroom*(pp. 211-214). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city*. New York: Continuum.

Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope*. New York: Continuum.

Freire, P. (1996). *Letters to Cristina: Reflections on my life and work*. London: Routledge.

Freire, P. (1997a). *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum.

Freire, P. (1997b). A response. In P. Freire, J.W. Fraser, D. Macedo, T. McKinnon & W.T. Stokes (Eds.) *Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire*(pp.

303-329). New York: Peter Lang.

Freire, P. (1998a). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield.

Freire, P. (1998b). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Boulder, CO: Westview Press.

Freire, P. (2004). *Pedagogy of indignation.* Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Freire, P. (2007). *Daring to dream.* Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Freire, P. & Faundez, A. (1989). *Learning to question: A pedagogy of liberation*. Geneva: World Council of Churches.

Freire, P. & Macedo, D. (1995). A dialogue: culture, language, and race. *Harvard Educational Review*, *65*(3), 377-402.

Freire, P. & Shor, I. (1987). *A pedagogy for liberation*. London: MacMillan.

Grugel, J. & Riggirozzi, P. (2012). Post neoliberalism: Rebuilding and reclaiming the state in Latin America. *Development and Change*, *43*(1), 1-21.

Hall, S., Massey, D. & Rustin, M. (2013). After neoliberalism: Analysing the present. *Soundings*, *53*, 8-22.

Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.

Haynes, B. (Ed.) (2009). *Patriotism and citizenship education.* Oxford: Wiley-Blackwell.

Horton, M. & Freire, P. (1990). *We make the road by walking: Conversations on education and social change*. Philadelphia: Temple University Press.

Jessop, B. (2002). Liberalism, neoliberalism, and urban governance: A state-theoretical perspective. *Antipode*, 452-472.

Kirylo, J.D. (2011). *Paulo Freire: The man from Recife*. New York: Peter Lang.

Lewkowicz, J. (2015). Post-neoliberalism: Lessons from South America.

openDemocracyUK, 9 February.

Liu, K. (2014). *Conscientization and the cultivation of conscience*. New York: Peter Lang.

Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire and adult education: Possibilities for transformative action.* London: Zed Books.

McLaren, P. (1999). A pedagogy of possibility: reflecting upon Paulo Freire's politics of education. *Educational Researcher*, *28*, 49-56.

McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution.* Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Ministry of Education (2002). *Tertiary education strategy, 2002-07.* Wellington: Ministry of Education (Office of the Associate Minister of Education – Tertiary Education).

Ministry of Education (2006). *Tertiary education strategy, 2007-12.* Wellington: Ministry of Education (Office of the Associate Minister of Education – Tertiary Education).

Ministry of Education (2009). *Tertiary education strategy, 2010-15.* Wellington: Ministry of Education (Office of the Minister for Tertiary Education).

New Zealand Government (2014). *Tertiary education strategy, 2014-2019*. Wellington: Ministry of Education and Ministry of Business, Innovation and Employment.

New Zealand Productivity Commission (2016). New models of tertiary education: Issues paper. Available from www.productivity.govt.nz/inquirycontent/tertiary-education

Pashby, K. (2011). Cultivating global citizens: Planting new seeds or pruning the perennials? Looking for the citizen-subject in global citizenship education theory. *Globalisation, Societies and Education*, *9*(3-4), 427-442.

Peters, M.A., Britton, A. & Blee, H. (Eds.) (2008). *Global citizenship education: Philosophy, theory and pedagogy.* Rotterdam: Sense Publishers.

Peters, M.A. & Roberts, P. (2011). *The virtues of openness*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Petrovic, J.E. & Kuntz, A.M. (Eds.) (2014). *Citizenship education around the world: Local contexts and global possibilities.* New York: Routledge.

Roberts, P. (2000). *Education, literacy, and humanization: Exploring the work of Paulo Freire*. Westport, CT: Bergin and Garvey.

Roberts, P. (2007). Neoliberalism, performativity and research. *International Review of Education*, 53(4), 349-365.

Roberts, P. (2010). *Paulo Freire in the 21 st century: Education, dialogue and transformation*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Roberts, P. (2013). Academic dystopia: Knowledge, performativity and tertiary education. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 35(1), 27-43.

Roberts, P. (2014). Tertiary education and critical citizenship. In J.E. Petrovic & A.M. Kuntz (Eds.) *Citizenship education around the world: Local contexts and global possibilities*(pp. 220-236) *.* New York: Routledge.

Roberts, P. (2016). *Happiness, hope, and despair: Rethinking the role of education.* New York: Peter Lang.

Roberts, P. & Peters, M.A. (2008). *Neoliberalism, higher education and research*. Rotterdam: Sense Publishers.

Rozas, C. (2007). The possibility of justice: The work of Paulo Freire and difference. *Studies in Philosophy and Education*, *26*, 561-570.

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

Shor, I. (1993). Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.) *Paulo Freire: A Critical Encounter*(pp. 25-35). London: Routledge.

Springer, S. (2015). Postneoliberalism? *Review of Radical Political Economics*, *47*(1), 5-17.

Torres, C.A. (1994). Introduction – Intellectuals and university life: Paulo Freire and

higher education. In M. Escobar, A.L. Fernandez, & G. Guevara-Niebla, with P. Freire, *Paulo Freire on higher education: A dialogue at the National University of Mexico*(pp. 1-25) . Albany, NY: State University of New York Press.

Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education, 9*(3-4), 473-485.

Notes

[1] In New Zealand, the term ‘tertiary education’ is more commonly used in policy than ‘higher education’. The former is more expansive than the latter, and includes all forms of post-compulsory education (e.g., universities, polytechnics, private training establishments, indigenous institutions of higher education, industry training organisations, and adult and community education). The main concern in this paper, however, is the impact of neoliberal ideas on universities.

[2] On the theory of neoliberalism, see Harvey (2005) and Flew (2014).

[3] The two largest political parties in New Zealand are the National Party and the Labour Party. These are similar in many respects to the Conservative Party and the Labour Party in the United Kingdom. Traditional distinctions between the two parties as ‘right’ (National) and ‘left’ (Labour) have been steadily eroded since 1984. Now, the tendency in the New Zealand media is for National to be portrayed as ‘centre-right’ and Labour as ‘centre-left’, but this masks the fact that there has been a general movement to the right of the political spectrum by both parties. New Zealand operates under a Mixed Member Proportional parliamentary system, allowing smaller parties (e.g., the Greens, New Zealand First, and the M _ ori Party) to exert some influence over policy via coalitions with the larger parties.

[4] A related line of inquiry examines the role of the intellectual from a Freirean point of view. A helpful source in exploring that avenue is Torres (1994).

[5] Freire was highly critical of the comparatively low salaries paid to teachers (see Freire, 1997b). His point was not that teachers should be driven by money in their career decisions but that teaching is not given the respect it deserves.

Neoliberalisme impur: una crítica freireana a les tendències dominants en l'educació superior

Peter Roberts, Universitat de Canterbury, Nova Zelanda.

Traducció: Joaquin Martínez Ortiz

Una de les preocupacions principals de Freire en els últims anys de la seua vida va ser l'impacte destructiu de les idees, polítiques i pràctiques neoliberals sobre la dignitat humana i el desenvolupament. En les dues dècades següents a la mort de Freire, el neoliberalisme ha seguit evolucionant, estenent la seua influència a una major quantitat de països de tot el món. En educació, com en altres àrees de la política social, no hi ha hagut una aplicació «pura» de les idees neoliberals. La formació, interpretació i aplicació de la política educativa és sovint un procés complex, desordenat, controvertit; caracteritzat per les tensions i acords entre els diferents actors de la política i imperatius ètics contradictoris. Així, la tasca d'analitzar i comprendre la política mai és fàcil. No obstant això, malgrat les innombrables variacions en el grau i formes en què els principis neoliberals han pres força en el món occidental, poden identificar alguns temes centrals constants. D'especial importància per als educadors són l'ontologia de l'individualisme centrat en interessos personals que sustenta el pensament neoliberal, la confiança en el model del mercat com a guia en l'estructuració dels sistemes educatius, el tractament del coneixement com una mercaderia i la lògica de la performativitat que impulsa la vida institucional. En aquestes àrees entre d'altres, Freire proveeix un clar punt de diferència en l'examen i avaluació de les orientacions polítiques actuals. Aquest document aborda aquests contrastos amb especial referència al neoliberalisme i a la reforma de l'educació superior a Nova Zelanda. [1]

Neoliberalisme i educació superior: un cas pràctic.

En la dècada de 1980, Nova Zelanda va ser considerada per algunes figures polítiques i legisladors com un cas model de reforma neoliberal. [2] Després de l'elecció del quart govern Laborista el 1984, Nova Zelanda va ser testimoni d'una sèrie de canvis econòmics radicals. Aquests han estat ben documentats durant anys (vegeu Roberts i Peters, 2008) però val la pena recordar-los aquí breument. Les indústries que prèviament havien estat subjectes a un estricte control governamental van ser liberalitzades, els subsidis agrícoles van ser eliminats, i el dòlar de Nova Zelanda va ser surat. Es va promoure el «lliure» comerç, i es van

reduir els nivells aranzelaris. Un arquitecte clau de les reformes va ser Roger Douglas, el qual va servir com a Ministre de Finances durant el mandat del Partit Laborista de 1984-1987 en el govern. Douglas va advocar per canvis ràpids, a passos de gegant, deixant poc o cap temps perquè els grups d'interés es mobilitzaren. El primer ministre David Lange va voler retardar el ritme de la reforma i quan el Laborista va ser reelegit el 1987, va acomiadar a Douglas de la cartera de Finances. A final dels vuitanta i principi dels noranta, s'esperava que els departaments governamentals i les institucions públiques actuaren com corporacions. Es va fer un compromís per a aconseguir una major eficiència, millorar el rendiment i reduir les burocràcies. Es van eliminar els amortidors entre el govern i les institucions afectades pels canvis polítics.

El Partit Laborista va ser derrotat pel Partit Nacional en les eleccions generals de 1990, però el procés de reforma neoliberal va continuar. [3] El programa de vendes d'actius estatals iniciat pel Partit Laborista va ser acollit amb entusiasme pel govern Nacional. El Nacional estava predisposat a seguir amb un pla de privatització, i això es va dur a terme de manera intermitent durant els anys noranta. Es va promoure una forta cultura de l'emprenedoria, i el Nacional va tractar d'ampliar l'abast de Nova Zelanda en l'escenari econòmic mundial. Amb la introducció de la Llei de Contractes de Treball, es va afeblir el poder dels sindicats i es va obligar als treballadors a ser més flexibles per a respondre a les demandes dels ocupadors. El Nacional va tractar de minimitzar la intervenció estatal en la vida individual i de posar més fe en els mecanismes de mercat com a mitjà per a la distribució d'oportunitats i recursos. On el Laborista s'havia centrat principalment en la reestructuració econòmica, el Nacional va deixar la seua marca en la manera en què va aplicar idees neoliberals a les carteres de política social. Es va reduir el suport governamental als beneficiaris, es van reformar els hospitals com «empreses de salut de la corona» i es van introduir les taxes de mercat per als arrendataris d'habitatges estatals. Els canvis de més abast, però, van ser en l'àmbit de l'educació.

A les universitats, les idees neoliberals van trobar l'expressió administrativa i organitzativa a través de la filosofia i el gerencialisme. El corporativisme que havia començat durant el segon mandat del Laborista en els anys vuitanta va ser impulsat de manera agressiva. El vicecanceller era considerat com un director executiu, i les estructures de govern s'assemblaven cada vegada més a les que es troben en el món dels negocis. Es van introduir els préstecs estudiantils, marcant l'inici d'una muntanya de deute que creixeria en pocs anys a milers de milions de

dòlars. L'esperit de companyonia que havia servit com a base de la vida acadèmica va ser sistemàticament soscavat pels discursos de rendició de comptes, l'adopció d'«indicadors de rendiment» i la reconfiguració de les relacions de personal mitjançant línies més jeràrquiques. Es van establir requisits d'informació nous i més rígids, i una auditoria més estreta de les activitats acadèmiques es va convertir en la norma. On abans hi havia hagut una cultura de confiança amb un sentit de responsabilitat, ara hi havia la sospita, entre alguns polítics i funcionaris, que no es podia confiar que els acadèmics gestionaren els seus propis assumptes. El que es creia que s'havia d'evitar era el fenomen de la «captura de proveïdors», on s'atorgaria massa control a les institucions, amb riscos inacceptables per al govern i els estudiants de l'educació terciària. L'«elecció» i la «competència» es van convertir en els dos pilars del nou entorn de la política de l'educació terciària. S'esperava que el sistema terciari funcionara com un quasi-mercat, amb diferents proveïdors competint entre si per atraure els «consumidors» educatius als seus cursos i programes.

Un canvi de govern el 1999, a una coalició de l'Aliança Laborista, va donar lloc a la versió neozelandesa de la política de la «Tercera Via». El govern Laborista va ser reelegit per dos períodes més, i durant aquest període es van publicar dos documents sobre l'estratègia d'educació terciària (Ministeri d'Educació, 2002, 2006). L'educació terciària va ser vista com un mitjà per a fer avançar a Nova Zelanda com una «societat i economia del coneixement». L'enfocament més lax que havia estat propugnat pels reformistes neoliberals en els anys noranta va donar pas a un procés de govern dirigit per una supervisió estatal més sòlida en la formació d'una «visió compartida» de l'educació terciària. En la política d'educació terciària es va posar de manifest un compromís més obert a aconseguir una major inclusió social i a abordar les aspiracions dels maoris i dels estudiants del Pacífic. Es va reduir en certa manera el gran èmfasi en la maximització de les possibilitats en el sector de l'educació terciària. Alhora, alguns elements clau de l'agenda neoliberal dels anys noranta van ser impulsats encara més sota els anys del govern Laborista de 1999 a 2008. El coneixement va arribar a ser vist, cada vegada més, com una mercaderia, subjecta a les mateixes lleis que regeixen la producció, la circulació i el consum d'altres productes en una societat capitalista. La competència, tant entre institucions com dins d'aquestes, es va intensificar. La comercialització de l'educació terciària, amb cada institució que busca promoure la seua «marca» distintiva per a futurs estudiants de Nova Zelanda i a l'estranger, va arribar a ser més prominent que mai. La lògica de la performativitat va continuar prevalent i van sorgir nous sistemes de mesurament i seguiment acadèmics. Una de les iniciatives

més significatives va ser el Fons d'Investigació basat en el Rendiment (PBRF), introduït el 2003 i encara avui en funcionament. Les universitats de Nova Zelanda ara competeixen vigorosament entre si per a augmentar la seua participació en el PBRF, ja que aquest s'ha convertit en la principal font de finançament governamental per a la investigació.

Amb un canvi cap a un govern Nacional des de 2008 fins a l'actualitat, l'esforç per alinear l'educació terciària més estretament amb les necessitats de la indústria i els negocis s'ha tornat més acusat. El govern ha donat una alta prioritat als temes STEM (Ciència, Tecnologia, Enginyeria, Matemàtiques), i les ciències humanes i socials s'han devaluat progressivament. Dos termes emprats en versions anteriors de l'Estratègia d'Educació Terciària (pertinència i qualitat) han trobat un lloc continu en documents de política més recent (Ministeri d'Educació, 2009; Govern de Nova Zelanda, 2014). La preocupació principal del govern és fer a Nova Zelanda més competitiva en l'escenari econòmic mundial. Amb aquesta finalitat, s'ha enviat un missatge clar als proveïdors d'educació terciària que hauran de respondre més directament als senyals del mercat de treball en les seues ofertes de cursos i programes. S'ha establert una «comissió de productivitat», aparentment amb l'objectiu de proporcionar «consells perspicaços, ben informats i accessibles que condueixen al millor avanç possible en el benestar dels neozelandesos» (New Zealand Productivity Commission, 2016, pàg. ii). En un «document temàtic» publicat a principi de 2016, la comissió va abordar la qüestió de la innovació en el sector d'educació terciària. Els termes de referència per a la investigació es van basar en la suposició que el sistema d'educació terciària neozelandés es caracteritza per una «inèrcia considerable» i una «falta de voluntat per provar coses noves» (pàg. 1). Si bé el període posterior a 2008 té molt en comú amb la mentalitat impulsada pel mercat dels anys noranta, encara hi ha un considerable control governamental sobre el sistema d'educació terciària, encara que amb un enfocament més limitat. En el document de la comissió de productivitat, per exemple, s'ha suggerit que el govern pot «canviar l'equació de beneficis versus costos», «comprar innovació directament», «estimular un flux de noves incorporacions», «premiar el rendiment, fins i tot mitjançant la distribució dels recursos», «establir i fer complir bones lleis de propietat intel·lectual» i «facilitar als participants la diversificació del seu risc financer» (pàg. 80-94).

Humanitzar l'educació superior: l'alternativa freireana

La idea central del pensament neoliberal és la comprensió dels éssers humans com

a individus interessats en si mateixos, racionals, que maximitzen la utilitat i autònoms. L'individu neoliberal és un perpetu seleccionador i consumidor, que busca satisfer els seus desitjos i obtenir un avantatge sobre altres en un món competitiu. El treball de Freire prové d'un punt de partida ontològic molt diferent. Des d'una perspectiva freireana, tenim una vocació ontològica i històrica de la humanització (Freire, 1972). Busquem aquest ideal a través de la praxi: reflexió crítica, dialogant, transformativa i acció (Roberts, 2000). Humanització vol dir fer-se més plenament el que ja som com a éssers humans, però això no és un procés abstracte. Ens humanitzem com a éssers en contextos particulars, en determinats moments de la història, amb uns altres. Impedir a altres aquesta recerca és deshumanitzador. Mentre que els neoliberals se centren en els individus, Freire emfatitza la naturalesa social de l'existència humana (Freire, 1976). Bàsicament, mostra que mai podem estar completament sols. Fins i tot si altres no estan físicament presents amb nosaltres, la seua influència en nosaltres roman. Sempre estem modelats per com pensem, sentim, actuem i ens relacionem amb els altres per les estructures socials, les pràctiques històriques i les tradicions culturals dels mons que habitem. Això no vol dir que estem sempre completament definits; per a Freire, siguen quines siguen les nostres circumstàncies socials actuals, el canvi sempre és possible (Freire 1998a). Freire no nega que de vegades els éssers humans puguen estar motivats per l'interès propi en les seues decisions i accions, però ell no veu això com un impuls innat. L'egoisme no és inevitable, i la propensió a apel·lar-hi és en si mateix un reflex dels sistemes econòmics, socials i polítics que estructuren les nostres vides. En educació, com en molts altres camps de l'activitat humana, gran part del que fem es demostra més per un interès en el benestar dels altres que pel nostre propi interés econòmic personal (Freire, 1998b; Horton i Freire, 1990).

L'epistemologia de Freire també s'oposa al concepte neoliberal de coneixement. En el context neozelandés, la mercantilització del coneixement és un aspecte del neoliberalisme que s'ha mantingut constant al llarg de l'era del «més mercat» dels anys noranta, els anys de la «Tercera Via» de 1998 a 2008, i els anys posteriors a 2008. S'ha encoratjat els estudiants a veure el coneixement com quelcom que s'adquireix, per tal de millorar la seua capacitat per obtenir ingressos. Les universitats i d'altres organitzacions d'educació terciària han estat retratades com «venedores» de coneixement, en competència entre si per empaquetar i comercialitzar el seu producte de manera efectiva mentre tracten d'establir el seu lloc destacat en el mercat. El coneixement basat en aquest model és vist com una cosa que pot ser recollida, posseïda, difosa i comercialitzada. És, a tots els efectes,

indistingible de la informació. L'educació ha estat vista des de la mateixa perspectiva, com una mercaderia amb un valor de canvi. Així, en les dues últimes dècades a Nova Zelanda, l'«exportació de l'educació» ha sorgit com una indústria en fort creixement. Aquesta manera de pensar sobre el coneixement i l'educació hauria estat repugnant per a Freire. Sota el neoliberalisme, els coneixedors són gairebé secundaris al procés de compra i venda del coneixement. «Conèixer» és simplement una altra forma de «tenir» en un món neoliberal. Per Freire, conéixer és una manera de ser: una forma d'entendre'ns a nosaltres mateixos, als altres i al món (Freire, 1985, 1996, 1998a, 1998b). El coneixement no és un producte estàtic per ser comprat i venut; sinó que està en fabricació constant. Sota el neoliberalisme, hi ha incentius perquè el procés d'adquisició de coneixements siga el més fàcil i ràpid possible. Des del punt de vista de Freire, la tasca de conéixer és exigent i difícil; es necessita temps, esforç i dedicació. Pot ser tan dolorós com joiós (Chen, 2016; Roberts, 2016). Els coneixedors són éssers curiosos, investigadors, inquisitius, i també són persistents. Enfront de la tendència a tractar i «complaure als clients», un enfocament freireà veu l'educació com un procés que està destinat a fer-nos sentir incòmodes.

La lògica de la performativitat que ha estat tan dominant en el sistema d'educació terciària és també preocupant des d'una perspectiva freireana. La idea de maximitzar el «rendiment» opera a través de diversos nivells. A nivell internacional, la posició de Nova Zelanda en les taules de classificació que comparen el rendiment econòmic o educatiu entre països (p. Ex., L'informe PISA) és important. A nivell nacional, s'estableixen estàndards de rendiment perquè les institucions educatives complisquen els requisits d'informació, atraguen als estudiants, obtinguen finançament extern i es mantinguen dins dels pressupostos designats. La crisi financera mundial de 2008 va ser utilitzada per Nova Zelanda com una justificació per a dir, explícitament, que les institucions haurien de fer més amb menys (Ministeri d'Educació, 2009). L'obtenció de rendiments cada vegada més grans, amb resultats maximitzats en comparació amb les aportacions, ha estat un altre tema recurrent a través de les diferents versions del neoliberalisme a Nova Zelanda. Dins de les universitats i d'altres organitzacions d'educació terciària, també predomina el llenguatge del rendiment. El personal acadèmic ha estat sotmés a una pressió incessant per ser productiu en el seu treball. L'ensenyament s'avalua a través d'enquestes estudiantils (generalment basades en l'escala de classificació de Likert), permetent a l'administració de la universitat, comités de promoció i panells de revisió de continuació reduir el valor d'un mestre a poc més que un número. En general, els acadèmics són supervisats i mesurats amb més

freqüència i de manera més invasiva que mai.

Freire no estava en contra de la idea de rendiment per se. A través de molts dels seus escrits emfatitza la importància de complir amb alts estàndards en el treball acadèmic. Parlava regularment de la necessitat de rigor en l'escolaritat i la docència (vegeu Freire, 1985, 1998a, 1998b; Freire i Shor, 1987). Sempre va insistir que, independentment dels compromisos polítics d'un professor, ell o ella té la responsabilitat de conéixer bé el seu tema, de preparar-se a fons i d'organitzar bé les activitats d'aula. L'ensenyament per a Freire no va ser un assumpte de «tot val». La seua famosa crítica de l'educació bancària en *Pedagogy of the Oppressed*(Freire, 1972) de vegades es va interpretar com una llicència per a abandonar qualsevol sentit de l'estructura i la disciplina a l'aula. No obstant això, una lectura atenta d'aquesta obra i d'altres que el van seguir, fa evident que la seua alternativa a l'educació bancària –educació problematitzadora o educació liberadora– era un rebuig no a l'autoritat sinó l'autoritarisme. Un mestre ha de ser una autoritat en el seu coneixement d'un camp d'estudi, i ell o ella necessita exercir l'autoritat en la pràctica pedagògica del dia a dia (Freire, 1987, 1997a). L'ensenyament per a Freire no és un mer assessorament (Freire i Macedo, 1995). Tant els professors com els estudiants són importants en un context educatiu, però no són equivalents entre si. Els professors tenen algunes responsabilitats que els distingeixen dels estudiants. Saber com i quan intervenir en un diàleg educatiu pot ser important, per exemple, per a permetre que tots els estudiants tinguen l'oportunitat de participar-hi (Freire i Shor, 1987). Freire podria haver-se mostrat satisfet de dir que l'ensenyament és sempre un tipus de «rendiment» i d'aquells que practiquen aquest art es podria esperar que es convertiren en experts en aquest. Però aquestes idees tenen poc en comú amb el rendiment com performativitat en el discurs de la política d'educació terciària contemporània.

En reduir el treball acadèmic a una sèrie d'ingressos, despeses i resultats, tots mesurats a intervals regulars, amb mesures preses per controlar als que no compleixen amb els estàndards establerts, l'educació terciària perd la seua humanitat. El personal i els estudiants mateixos es converteixen en «productes» i «resultats». Cada vegada més, se'ns fa creure, que res importa en educació llevat que puga mesurar-se d'alguna manera. Sota règims d'avaluació de la recerca, com el PBRF, no solament el coneixement es converteix en mercaderia, sinó també els investigadors que creen aquest coneixement. S'encoratja els investigadors a vendre's a si mateixos i al seu treball, al servei de l'augment dels ingressos per les seues institucions a través de graus més alts de PBRF. L'acceptació de la necessitat

que els diners del contribuent es gaste bé en el sector de l'educació terciària no vol dir que sistemes com el PBRF estiguen ben justificats. Per això hi ha millors formes d'avaluar la competència i els èxits (p. Ex., Mirar un CV complet, llegir el treball d'un acadèmic, obtenir declaracions de companys i d'estudiants de tesi, observar la persona en acció impartint classes o servint en comités, considerar les seues contribucions a la comunitat, etc.). Però aquests enfocaments són massa «desordenats», massa imprecisos, massa laboriosos i ineficients a la universitat contemporània. La noció de rendiment que s'incorpora en la política i la pràctica contemporània de l'educació terciària està orientada cap al compliment, més que cap al creixement i el desenvolupament. En aquest sentit, és antieducatiu, i s'està soscavant la idea de basar la investigació en una cultura forta de companyonia i de suport. Tot el procés de preparació i presentació dels portafolis de l'PBRF s'ha sistematitzat fortament, i s'espera que els investigadors participants es tornen més similars a les màquines, no només produint productes i resultats, sinó enregistrant-los (Roberts, 2007, 2013). Des d'un punt de vista freireà, es tracta d'un enfocament degradant i deshumanitzant de la investigació.

L'autoritarisme al qual s'oposava Freire en el seu relat de l'ensenyament està ara present d'una forma més subtil en el sector de l'educació terciària. L'autoritarisme com Freire ho entén és evident en els enfocaments pedagògics que neguen la subjectivitat crítica dels estudiants. N'hi pot haver quan un mestre reprimeix la controvèrsia i la crítica, o desanima el diàleg i la discussió, o nega la possibilitat d'alternatives quan s'aborden qüestions socials complexes (Escobar et al., 1994; Freire i Faundez, 1989; Freire i Shor, 1987). Però també es pot dir que hi ha un caràcter autoritari en el llenguatge del rendiment que s'exhibeix a la política actual. Se suposa que la prosperitat econòmica és la meta primordial de tots els éssers humans i que l'educació terciària ha de ser dirigida en primer lloc cap a aquest fi, tant per a Nova Zelanda com a país com per a les persones concretes que participen en el sistema d'educació terciària. El predomini dels imperatius econòmics s'ha tornat tan absolut que els documents de política contemporània semblen no oferir res significatiu o substancial en discutir els beneficis socials de l'educació terciària (Roberts, 2014). La noció d'educació terciària que serveix a un bé públic més ampli ha desaparegut d'aquests documents. No es qüestiona el sistema econòmic mundial en què l'experiència de l'educació terciària no troba lloc en aquest discurs polític. La creativitat i la innovació són permeses, fins i tot encoratjades, però només si s'adhereixen a la mateixa lògica bàsica que sustenta tota la reforma de l'educació terciària en les últimes tres dècades. Han de ser aprofitades per a seguir impulsant el creixement capitalista i per posicionar millor a

Nova Zelanda en els mercats econòmics mundials. La creativitat sota tals condicions acaba convertint-se en conformitat.

En la seua obra posterior, Freire va tornar a la idea d'humanització, parlant en aquesta etapa d'una «ètica humana universal», contra la qual va col·locar l'ètica de mercat (Freire, 1998a). L'última, segons ell, ignorava en gran mesura les qüestions de justícia social, i el resultat, observat al Brasil i en altres llocs, era la desigualtat generalitzada, la pobresa i la misèria. Ell va ser sincer en declarar la seua pròpia preferència pel socialisme democràtic i el seu avorriment davant les injustícies del capitalisme global neoliberal. No obstant això, si bé Freire mai va témer parlar obertament de les seues pròpies opinions polítiques, també va subratllar la importància de permetre que se sentiren posicions alternatives. Aquest és un tema clau en el llibre *Paulo Freire on Higher Education*(Escobar et al., 1994). En aquest volum, Freire defensa un concepte de tolerància que va més enllà de la simple acceptació de punts de vista oposats. Sosté que els professors universitaris no només han de permetre, sinó encoratjar activament l'exploració i discussió d'ideals socials alternatius. La tolerància, argumenta, no vol dir deixar anar els propis ideals; al contrari, saber al que un es compromet (i per què) és un component clau d'una vida intel·lectual ben viscuda. Però el que els professors universitaris no tenen dret a fer és imposar els seus punts de vista sobre els altres (Freire i Shor, 1987; Roberts, 2010). L'ensenyament universitari és un procés necessàriament intervencionista, però intervenció no és el mateix que imposició. En el moment en què entrem en una aula universitària, no podem evitar deixar una empremta en altres vides, però sí que hem de respectar la independència intel·lectual dels estudiants que ensenyem, hem de permetre i fomentar l'expressió i investigació d'opinions contràries a les nostres. Això reflecteix un sentit més ampli de les polítiques d'educació.

Des dels seus primers escrits, Freire va sostenir que l'educació mai pot ser neutral; l'ensenyament i l'aprenentatge són sempre processos polítics (Mayo, 1999; McLaren, 1999; Schugurensky, 2011, Shor, 1993). En l'ensenyament, no podem sinó afavorir algunes maneres d'entendre als éssers humans i al món, algunes pràctiques culturals, algunes maneres de vida social, sobre uns altres. El concepte de política de Freire no es limita al partidisme polític. Les dimensions polítiques de l'educació són evidents en com ensenyem, què ensenyem i per què; en la lectura que vam seleccionar o recomanem; en el que apareix o no en el pla d'estudis; en les formes d'avaluació emprades; en les estructures físiques dels espais de classe; i en els punts de vista que professors i estudiants duen amb si a qualsevol entorn

pedagògic. Organitzacions internacionals com l'OCDE, el Fons Monetari Internacional i el Banc Mundial tenen una relació directa o indirecta amb els mètodes pedagògics en molts països. Les corporacions multinacionals, particularment les associades amb la informàtica i les tecnologies digitals, exerceixen també una influència sobre els gustos, les aspiracions, els hàbits acadèmics i les relacions socials dels participants en l'educació superior. En l'àmbit nacional, les decisions preses, les lleis aprovades i les polítiques constituïdes pels governants tenen un impacte substancial en la vida educativa.

Freire va veure que el neoliberalisme era retratat com si fos un enfocament neutral; l'única solució sensata i raonable als problemes socials, econòmics i educatius. Aquesta apel·lació implícita a la neutralitat no és casual; no només emmascara la política en el treball de la reforma neoliberal sinó que és en si una indicació d'aquestes polítiques. Qualificant les posicions oposades d'«antiquades», «irrellevants» o «irreals», els polítics neoliberals sabent o sense saber-ho, suprimeixen el tipus de debat sòlid que és necessari per sostenir la vida democràtica autèntica. El principi «TINA» («No hi ha alternativa»), sovint atribuït a l'exprimera ministra britànica Margaret Thatcher, s'ha consolidat en la consciència política i de la política. Des d'una perspectiva freireana, però, *sempre* hi ha alternatives. Això no vol dir que tots els problemes socials es presten a solucions ràpides o fàcils. En la majoria dels casos és tot el contrari, i això és, en part, al que Freire es va referir amb l'«educació problematitzadora» com el seu ideal en la *Pedagogy of the Oppressed*, i no a l'«educació resolutiva» (Freire, 1972).

Els problemes que Freire va veure com a educador al Brasil a principi dels anys seixanta –pobresa desesperada, desnutrició, atenció mèdica deficient, condicions de vida deteriorades, analfabetisme desesperat, etcètera– tenien profundes arrels estructurals (Freire, 1976). L'educació per si sola no podria «resoldre'ls», i el procés per a abordar aquestes dificultats portaria anys, no setmanes o mesos. Això no vol dir que l'educació no tinga cap paper a exercir; Freire creu que pot i ha de comprometre's i abordar els problemes socials més difícils als quals ens enfrontem. Però una qualitat important per a qualsevol educador és la paciència. Una comprensió de la història és útil també a col·locar els temes contemporanis en una perspectiva més àmplia. Això sovint escasseja en un món estructurat per sistemes i polítiques neoliberals. Hi ha una tendència a tractar únicament amb l'aquí i ara o de centrar-nos només en el futur en la nostra manera de pensar. El passat pot ensenyar si sabem «escoltar», i sempre que no siguem massa ràpids en imposar les nostres categories actuals de comprensió sobre altres de generacions distants. És

necessària una postura d'obertura radical, on el present, el passat i els possibles futurs es puguen contemplar amb cura i humilitat (Freire, 1976, 1998a; Peters i Roberts, 2011). El desig de gratificació instantània és una característica del nostre moment actual en la història, i aquest fenomen troba el seu camí en l'educació. Però Freire era conscient que l'educació superior, en particular, té un paper clau a exercir a l'hora de fer-nos frenar en certa manera –en incitar-nos a la pausa, a reflexionar, a pensar de nou el que volem i per què. Quan ens permetem que aquest procés funcione, sovint podem trobar que el que al principi semblava més obvi, menys qüestionable, és més problemàtic del que imaginàvem. De vegades podem descobrir que les alternatives als nostres acords socials i econòmics actuals han estat aquí davant nostre tot el temps, encara que només siga de manera incipient. Una idea aparentment simple –p. ex., afavorir la cooperació en lloc de la competència– pot assumir una importància molt més gran del que imaginàvem si estem disposats a considerar, de manera exhaustiva i equitativa, algunes de les seues implicacions més àmplies per a la política i la pràctica.

La universitat i l'educació cívica crítica

Freire va expressar la seua preocupació pel neoliberalisme en els anys immediatament posteriors a la caiguda del Mur de Berlín i la desintegració de l'imperi soviètic. Per a alguns, aquests esdeveniments transcendentals van assenyalar el començament d'una nova era, un ordre mundial completament dominat per una determinada modalitat de producció. Se suposava que el debat sobre la millor manera d'organitzar la vida social i econòmica havia acabat: el capitalisme havia triomfat i la possibilitat d'un futur socialista havia desaparegut per sempre. Freire va fer una advertència sobre el perill d'arribar a ser massa dogmàtic en les certeses d'un, de fer-se presumit, irreflexiu i menyspreador de posicions oposades (Freire, 1994, 1997b). Això, va pensar, era un dels trets definitoris del pensament neoliberal. No només això; va veure una mena de fatalisme en el treball en els discursos neoliberals: una acceptació gairebé casual de les desigualtats socials en curs com a inevitables (Freire, 1998a, 2004, 2007). Es va negar a cedir a aquest tipus de pensament i va lluitar durament, fins a la seua mort, per a demostrar els defectes i les conseqüències d'aquesta mentalitat fatalista.

Què hauria fet ell, llavors, en els anys següents? En el seu Brasil natal, el partit polític al qual havia donat suport –el partit dels treballadors del Brasil– va seguir guanyant poder amb Luiz Inácio Lula da Silva («Lula») servint com a president del

país de 2003 a 2011. Els canvis en el pensament polític durant la primera dècada del segle XXI, no només al Brasil sinó també en altres països sud-americans (p. ex., Veneçuela, Argentina i Bolívia), han portat a alguns comentaristes a parlar del sorgiment d'una era postneoliberal (Grugel i Riggirozzi, 2012; Lewkowicz, 2015). És possible veure altres canvis –pàg. ex., l'aparició de la política de la «Tercera Via» al Regne Unit i en altres llocs, i els moviments «okupa» que van seguir a la crisi econòmica mundial de 2008) com indicacions addicionals que el terme «neoliberalisme» ja no és útil per a descriure les tendències de les polítiques contemporànies. No obstant això, com observa Springer (2015), és important no tractar el neoliberalisme com un «estat final monolític, estàtic i indiferenciat» (pàg. 5). El neoliberalisme és una doctrina amb certa elasticitat; és una manera de pensar sobre els éssers humans i el món que ha deixat la seua marca de diferents maneres. Podríem dir, més correctament, que no hi ha un neoliberalisme; en sentit estricte, el que hem observat és una pluralitat de neoliberalismes, cadascun amb les seues pròpies característiques distintives en contextos específics, en moments determinats, però tots lligats entre si per algunes tendències i idees comuns. Algunes de les característiques del neoliberalisme que van preocupar a Freire han persistit, o s'han reafirmat, a Brasil i d'altres països. A llarg termini, les polítiques de renacionalització i els esforços governamentals per prestar més suport als membres més vulnerables de la societat van resultar ineficients per a reduir significativament les desigualtats econòmiques. La cultura del consum implacable és, en tot cas, cada vegada més difosa a tot el món. Les visions instrumentalistes del coneixement i l'educació han prevalgut sobre altres concepcions, i la idea d'assegurar un avantatge econòmic en un món competitiu ha seguit sent un objectiu polític clau. Han sorgit noves formes de privatització en l'educació. El neoliberalisme pot haver «implosionat» amb les crisis bancàries i hipotecàries de 2007/2008 (Hall, Massey i Rustin, 2013), però en els últims anys s'ha recuperat fortament. En alguns països (incloent Nova Zelanda), el mercat de l'habitatge, especialment a les grans ciutats, ha estat pròsper, ampliant les bretxes existents entre rics i pobres. Al segle XXI, la roba, els calçats i altres béns de consum continuen produint-se per als mercats mundials a través de fàbriques clandestines massives, amb salaris i condicions terribles per als treballadors, Tant si la nostra època actual es descriu millor com neoliberal o com postneoliberal, hi ha encara, des d'una perspectiva freireana, un treball considerable per fer.

Una manera de pensar en aquest «treball» en institucions com les universitats és concebre'l com un procés d'educació crítica de la ciutadania. Hi ha un cos substancial de treballs teòrics sobre ciutadania, globalització i educació (p. Ex.,

Haynes, 2009; Peters, Britton i Blee, 2008; Petrovic i Kuntz, 2014; Pashby, 2011; Veugelers, 2011). Però s'ha dit relativament poc del que podríem anomenar «ciutadania acadèmica». [4] Com a acadèmics, vivim com a ciutadans no només fora de les portes de la universitat, sinó dins de les nostres institucions. Els valors que encarnem en el nostre treball amb estudiants i col·legues són sovint els mateixos que vam abraçar i exemplifiquem en altres esferes de la vida. La forma en què abordem la tasca de «ser acadèmic» depén molt del que entenem per ciutadania. Molts professors, no només a les universitats, sinó en les institucions de tots els nivells del sistema educatiu, estan compromesos amb el seu treball no només per raons financeres sinó perquè realment volen fer una valuosa contribució en altres vides. [5] Però en ensenyar als altres, no només estem jugant un paper important en la formació del seu futur, sinó també en la formació de nosaltres mateixos com a éssers ètics. Les nostres responsabilitats de servei –p. ex. en comités, a la comunitat en general, i cap a la nostra disciplina) també contribueixen a aquest procés formatiu. Si es tracta de l'educació acadèmica cívica i crítica, en particular amb el que aquí ens concerneix, què podria significar? Nova Zelanda ofereix de nou un cas pràctic per abordar aquesta qüestió.

Si bé Nova Zelanda s'ha vist sovint com un dels exemples «menys impurs» de la reforma neoliberal (Jessop, 2002), almenys durant el període en què s'estaven instituint els canvis econòmics fonamentals (1984-1990), fins i tot en aquest país i especialment en l'àmbit de la política social o educació terciària, el neoliberalisme ha evolucionat de manera desigual i desordenada. Aquesta «impuresa» és, potencialment, una injecció d'esperança per als que treballen en el sector terciari. El gerencialisme continua exercint una influència dominant sobre la vida universitària, però això no és, ni remotament, una victòria completa per al neoliberalisme. Els acadèmics de Nova Zelanda han resistit les reformes neoliberals des del principi. Ho han fet de diferents maneres, unes vegades en silenci, d'altres en veu alta, tant a través d'accions individuals com a través de diferents col·lectius. El sindicat d'Educació Terciària ha exercit un paper important en aquest procés, i de vegades els acadèmics han protestat als carrers per les retallades en el finançament, el tancament de programes d'estudi i d'altres assumptes d'interès. Alguns erudits han escrit articles crítics en els diaris, i d'altres han aparegut regularment a la televisió per a discutir qüestions polèmiques sobre educació. Igualment importants són les formes menys visibles de resistència promulgades mitjançant l'ensenyament i la supervisió. Aquestes poden ser evidents en les preguntes que els professors universitaris plantegen, en els problemes que atrauen l'atenció dels estudiants, en les lectures que recomanen i proporcionen, en les

formes de diàleg i de reflexió que fomenten i en la comprensió implícita del propòsit educatiu, entre d'altres coses.

A Nova Zelanda, les universitats estan obligades per llei a acceptar el paper de «crítica i consciència de la societat». Existeix, per tant, una certa protecció legal per als acadèmics que parlen, però hi ha límits a això –particularment en l'ensenyament. Les universitats poden i de fet imposen les seues pròpies restriccions sobre el contingut curricular i la conducta acadèmica. En la seua major part, els acadèmics són molt conscients del sentit de responsabilitat que acompanya a l'ideal de llibertat acadèmica. Els casos que suggereixen un abús d'aquesta llibertat són relativament rars. També inusuals, encara que no desconeguts, són els exemples d'interferència ministerial directa en assumptes relacionats amb l'ensenyament d'un acadèmic. Les aules universitàries mai són espais completament oberts, però fins i tot en ambients gerencialistes opressius, poden crear oportunitats per a la investigació i exploració de maneres alternatives de pensament, de ser i d'organitzar-se socialment. Servir de «crítica de la societat» en aquests espais no vol dir, des d'una perspectiva freireana, que la tasca principal de l'acadèmic siga simplement «criticar». La crítica és una forma important d'activitat acadèmica, però en última instància és un exercici constructiu. La crítica de Freire al capitalisme neoliberal global va ser alhora expressió del seu profund compromís amb la justícia social i la idea d'humanització (cf. Freire, 1993, 1994, 1998a, 2004, 2007; Kirylo, 2011; McLaren, 2000; Rozas, 2007).

La noció de servir de «consciència» de la societat convida a altres preguntes. La idea de ser un vehicle per a, o una expressió de, la consciència d'una altra persona és problemàtica (Roberts i Peters, 2008). Una manera més fructífera, si tenim en compte a Freire, és veure *tenint* una consciència pròpia i *exercir-la* com una virtut pedagògica en entorns universitaris. Permetre que la veu de la consciència treballe en nosaltres mentre duem a terme les nostres activitats acadèmiques diàries és crucial si volem viure amb integritat en entorns universitaris. La formació d'acadèmics com a ciutadans crítics pot veure's com un procés de conscienciació. Aquest concepte és un dels més complexos en la pedagogia de Freire, i va ser una font freqüent de malentesos (segons Freire) entre els seus intèrprets –tant que Freire va deixar d'usar el terme per un temps. És essencial per a la conscienciació al desenvolupament d'una comprensió més profunda i crítica de les societats en què vivim. Però el més important, i sovint oblidat, és l'element de «consciència» a la conscienciació (Freire, 2004; Liu, 2014). Les nostres consciències proporcionen un pont entre els aspectes reflexius i actius de la praxi humanitzadora. Una

consciència ben desenvolupada ens permet entaular una mena de diàleg interior, i això pot estar enmig d'un diàleg extern amb altres, que ens porta a l'acció. Les nostres consciències no ens deixaran anar; segueixen empenyent-nos. La ciutadania acadèmica que és capaç d'escoltar atentament, amb calma i amb un sentit de l'equanimitat, a la veu insistent de la consciència, sovint tindrà una major consciència d'allò al que està compromesa i per què. Això no fa la vida acadèmica més fàcil, de fet, sovint vol dir prendre el camí més difícil, més complex, més estressant i més lent.

Un enfocament freireà de l'educació crítica de la ciutadania col·loca l'ésser humà, no a l'economia, al centre de qualsevol institució terciària. Les humanitats han estat marginades sota el neoliberalisme; per a un acadèmic compromés amb l'educació freireana, són vitals. En particular, hauria dit Freire, hem de preguntar i abordar qüestions fonamentals ontològiques, epistemològiques, ètiques i polítiques: «Què significa ser un ésser humà? Quina és la naturalesa de la realitat? Què és el «coneixement» i com vam arribar al saber? Què hem de fer? (Com hem de viure? Com __hem d'estructurar la nostra societat?) Quins són els impediments per a la realització dels nostres ideals? »(Roberts, 2014, pp. 232-233). L'educació de la ciutadania crítica concebuda en aquests termes reconeix que gran part del que més importa en l'educació no és, o no hauria de ser, mesurable. La «inmensurablilidad», la incertesa i la imprevisibilitat de l'educació no tenen per què ser detestades o ignorades sinó que es poden celebrar. Un ciutadà acadèmic crític en el sentit freireà no tindrà por de declarar que ell o ella s'apropa a la vida universitària com un acte d'amor. No com amor en el sentit romàntic, sinó l'amor com cura, atenció i compromís: l'amor pels estudiants als quals ensenyem, pels col·legues amb els quals treballem i per l'acte d'estudi. Els estudiants, diria Freire, no s'han de veure com «consumidors» de l'educació, sinó com a participants actius i crítics en el procés de construcció i avanç del coneixement. Els ciutadans acadèmics crítics buscaran, quan siga apropiat al programa d'estudis, maneres de fomentar el compromís pedagògic amb els problemes globals més urgents de l'època (pàg. Ex., El canvi climàtic i el terrorisme). Aquest enfocament de l'educació per a la ciutadania crítica reconeix que no hi ha *una única* millor manera d'ensenyar, d'entendre el món o de viure en aquest món.

Alhora, el reconeixement d'una pluralitat d'opinions diferents no ha d'impedir dir que algunes maneres són millors que d'altres. Freire hauria volgut donar-nos la seua manera, la seua filosofia i pedagogia, una audiència imparcial, però com a part d'una conversa intel·lectual molt més àmplia i en relació amb els temes i problemes

distintius del nostre temps i lloc.

Referències bibliogràfiques

Chen, R. H. (2016). Freire and a pedagogy of suffering: A moral ontology. En M. A. Peters (Ed.) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer.

Escobar, M., Fernández, A. L., Guevara-Niebla, G. amb Freire, P. (1994). *Paulo Freire on higher education: A dialogue at the National University of Mexico*. Albany, NY: State University of New York Press.

Flew, T. (2014). Six theories of neoliberalism. *Thesis Eleven*, 122(1), 49-71.

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

Freire, P. (1976). *Education: The practice of freedom*. Londres: Writers and Readers.

Freire, P. (1985). *The politics of education*. Londres: MacMillan.

Freire, P. (1987). Letter to North-American teachers. En I. Shor (Ed.) *Freire for the Classroom*(pp. 211-214). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city*. Nova York: Continuum.

Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope*. Nova York: Continuum.

Freire, P. (1996). *Letters to Cristina: Reflections on my life and work*. Londres: Routledge.

Freire, P. (1997a). *Pedagogy of the heart*. Nova York: Continuum.

Freire, P. (1997b). A response. En P. Freire, J. W. Fraser, D. Macedo, T. McKinnon y W. T. Stokes (Eds.) *Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire*(pp. 303-329). Nova York: Peter Lang.

Freire, P. (1998a). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*.

Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield.

Freire, P. (1998b). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Boulder, CO: Westview Press.

Freire, P. (2004). *Pedagogy of indignation*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Freire, P. (2007). *Daring to dream*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Freire, P. y Faundez, A. (1989). *Learning to question: A pedagogy of liberation*. Ginebra: World Council of Churches.

Freire, P. y Macedo, D. (1995). A dialogue: culture, language, and race. *Harvard Educational Review*, 65(3), 377-402.

Freire, P. y Shor, I. (1987). *A pedagogy of liberation*. Londres: Mac Millan.

Grugel, J. y Riggirozzi, P. (2012). Post neoliberalism: Rebuilding and reclaiming the state in Latin America. *Development and Change*, 43(1), 1-21.

Hall, S., Massey, D. y Rustin, M. (2013). After neoliberalism: Analysing the present. *Soundings*, 53, 8-22.

Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.

Haynes, B. (Ed.) (2009). *Patriotism and citizenship education*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Horton, M. y Freire, P. (1990). *We make the road by walking: Conversations on education and social change*. Filadelfia: Temple University Press.

Jessop, B. (2002). Liberalism, neoliberalism, and urban governance: A state-theoretical perspective. *Antipode*, 452-472.

Kirylo, J. D. (2011). *Paulo Freire: The man from Recife*. Nova York: Peter Lang.

Lewkowicz, J. (2015). Post-neoliberalism: Lessons from South America. *openDemocracyUK,*9 February.

Liu, K. (2014). *Conscientization and the cultivation of conscience*. Nova York: Peter

Lang.

Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire and adult education: Possibilities for transformative action*. Londres: Zed Books.

McLaren, P. (1999). A pedagogy of possibility: reflecting upon Paulo Freire's politics of education. *Educational Researcher*, 28, 49-56.

McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Ministry of Education (2002). *Tertiary education strategy, 2002-07*. Wellington: Ministry of Education (Office of the Associate Minister of Education-Tertiary Education).

Ministry of Education (2006). *Tertiary education strategy, 2007-12*. Wellington: Ministry of Education (Office of the Associate Minister of Education-Tertiary Education).

Ministry of Education (2009). *Tertiary education strategy, 2010-2015*. Wellington: Ministry of Education (Office of the Minister for Tertiary Education).

New Zealand Government (2014). Tertiary education strategy, 2014-2019. Wellington: Ministry of Education and Ministry of Business, Innovation and Employment.

New Zealand Productivity Commission (2016). New models of tertiary education: Issues paper. Available from www.productivity.govt.nz/inquirycontent/tertiary-education

Pashby, K. (2011). Cultivating global citizens: Planting new seeds or pruning the perennials? Looking for the citizen-subject in global citizenship education theory. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 427-442.

Peters, M. A., Britton, A. y Blee, H. (Eds.) (2008). *Global citizenship education: Philosophy, theory and pedagogy*. Rotterdam: Sense Publishers.

Peters, M. A. y Roberts, P. (2011). *The virtues of openness*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Petrovic, J. E. y Kuntz, A. M. (Eds.) (2014). *Citizenship education around the world: Local contexts and global possibilities*. Nova York: Routledge.

Roberts, P. (2000). *Education, literacy, and humanization: Exploring the work of Paulo Freire*. Westport, CT: Bergin and Garvey.

Roberts, P. (2007). Neoliberalism, performativity and research. *International Review of Education*, 53(4), 349-365.

Roberts, P. (2010). *Paulo Freire in the 21 st century: Education, dialogue and transformation*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Roberts, P. (2013). Academic dystopia: Knowledge, performativity and tertiary education. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 35(1), 27-43.

Roberts. P. (2014). Tertiary education and critical citizenship. En J. E. Petrovic y A. M. Kuntz (Eds.) *Citizenship education around the world: Local contexts and global possibilities*(pp. 220-236). Nova York: Routledge.

Roberts, P. (2016). *Happiness, hope, and despair: Rethinking the role of education*. Nova York: Peter Lang.

Roberts, P. y Peters, M. A. (2008). *Neoliberalism, higher education and research*. Rotterdam: Sense Publishers.

Rozas, C. (2007). The possibility of justice: The work of Paulo Freire and difference. *Studies in Philosophy and Education*, 26, 561-570.

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

Shor, I. (1993). Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy. En P. McLaren & P. Leonard (Eds.) *Paulo Freire: A Critical Encounter*(pp. 25-35). Londres: Routledge.

Springer, S. (2015). Postneoliberalism? *Review of Radical Political Economics, 47*(1), 5-17.

Torres, C. A. (1994). Introduction -Intellectuals and university life: Paulo Freire and higher education. En M. Escobar, A. L. Fernandez, y G. Guevara-Niebla, con P. Freire, *Paulo Freire on higher education: A dialogue at the National University of*

Mexico(pp. 1-25). Albany, NY: State University of New York Press.

Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education, 9*(3-4), 473-485.

Notes

[1] A Nova Zelanda, el terme «educació terciària» és usat més comunament en política que «educació superior». El primer és més ampli que el segon, i inclou totes les formes d'educació postobligatòria (p.ex. universitats, escoles politècniques, establiments privats de formació, institucions indígenes d'educació superior, organitzacions de formació industrial i educació d'adults i de la comunitat). La principal preocupació en aquest document, però, és l'impacte de les idees neoliberals a les universitats.

[2] Sobre la teoria del neoliberalisme, vegeu Harvey (2005) i Flew (2014).

[3] Els dos partits polítics més grans de Nova Zelanda són el Partit Nacional i el Partit Laborista. Aquests són similars en molts aspectes al Partit Conservador i el Partit Laborista al Regne Unit. Les distincions tradicionals entre les dues parts com dreta (Nacional) i esquerra (Laborista) s'han anat deteriorant des de 1984. Ara, la tendència en els mitjans de comunicació neozelandesos és que el Nacional siga retratat com «centredreta» i el Laborista com «centreesquerra», però això emmascara el fet que hi ha hagut un moviment general a la dreta de l'espectre polític per ambdues parts.

[4] Una línia de recerca relacionada examina el paper de l'intel·lectual des del punt de vista freireà. Una font útil en l'exploració d'aquesta via és Torres (1994).

[5] Freire era molt crític amb els salaris relativament baixos que es pagaven als mestres (veure Freire, 1997b). El seu punt de vista no era que els professors havien de ser motivats pels diners en les seues decisions professionals, sinó que a l'ensenyament no s'hi donava el respecte que mereixia.

Neoliberalismo impuro: una crítica freireana a las tendencias dominantes en la educación superior

Peter Roberts, Universidad de Canterbury, Nueva Zelanda.

Traducción: Verónica Calatayud

Una de las preocupaciones principales de Freire en los últimos años de su vida fue el impacto destructivo de las ideas, políticas y prácticas neoliberales sobre la dignidad humana y el desarrollo. En las dos décadas siguientes a la muerte de Freire, el neoliberalismo ha seguido evolucionando, extendiendo su influencia a una mayor cantidad de países de todo el mundo. En educación, como en otras áreas de la política social, nunca ha habido una aplicación "pura" de las ideas neoliberales. La formación, interpretación y aplicación de la política educativa es a menudo un proceso complejo, desordenado, controvertido; caracterizado por las tensiones y acuerdos entre los diferentes actores de la política e imperativos éticos contradictorios. Así, la tarea de analizar y comprender la política nunca es fácil. Sin embargo, a pesar de las innumerables variaciones en el grado y formas en que los principios neoliberales han tomado fuerza en el mundo occidental, pueden identificarse algunos temas centrales constantes. De especial importancia para los educadores son la ontología del individualismo centrado en intereses personales que sustenta el pensamiento neoliberal, la confianza en el modelo del mercado como guía en la estructuración de los sistemas educativos, el tratamiento del conocimiento como una mercancía y la lógica de la performatividad que impulsa la vida institucional. En estas áreas entre otras, Freire provee un claro punto de diferencia en el examen y evaluación de las orientaciones políticas actuales. Este documento aborda dichos contrastes con especial referencia al neoliberalismo y a la reforma de la educación superior en Nueva Zelanda. [1]

Neoliberalismo y educación superior: un caso práctico.

En la década de 1980, Nueva Zelanda fue considerada por algunas figuras políticas y legisladores como un caso modelo de reforma neoliberal. [2] Tras la elección del cuarto gobierno Laborista en 1984, Nueva Zelanda fue testigo de una serie de cambios económicos radicales. Estos han sido bien documentados durante años (véase Roberts y Peters, 2008) pero vale la pena recordarlos aquí brevemente. Las industrias que previamente habían estado sujetas a un estricto control gubernamental fueron liberalizadas, los subsidios agrícolas fueron eliminados, y el

dólar de Nueva Zelanda fue flotado. Se promovió el “libre” comercio, y se redujeron los niveles arancelarios. Un arquitecto clave de las reformas fue Roger Douglas, quien sirvió como Ministro de Finanzas durante el mandato del Partido Laborista de 1984-1987 en el gobierno. Douglas abogó por cambios rápidos, a pasos agigantados, dejando poco o ningún tiempo para que los grupos de interés se movilizaran. El primer ministro David Lange quiso retrasar el ritmo de la reforma y cuando el Laborista fue reelegido en 1987, despidió a Douglas de la cartera de Finanzas. A finales de los ochenta y principios de los noventa, se esperaba que los departamentos gubernamentales y las instituciones públicas actuaran como corporaciones. Se hizo un compromiso para lograr una mayor eficiencia, mejorar el rendimiento y reducir las burocracias. Se eliminaron los amortiguadores entre el gobierno y las instituciones afectadas por los cambios políticos.

El Partido Laborista fue derrotado por el Partido Nacional en las elecciones generales de 1990, pero el proceso de reforma neoliberal continuó. [3] El programa de ventas de activos estatales iniciado por el Partido Laborista fue acogido con entusiasmo por el gobierno Nacional. El Nacional estaba predispuesto a seguir con un plan de privatización, y esto se llevó a cabo de manera intermitente durante los años noventa. Se promovió una fuerte cultura del emprendimiento, y el Nacional trató de ampliar el alcance de Nueva Zelanda en el escenario económico mundial. Con la introducción de la Ley de Contratos de Trabajo, se debilitó el poder de los sindicatos y se obligó a los trabajadores a ser más flexibles para responder a las demandas de los empleadores. El Nacional trató de minimizar la intervención estatal en la vida individual y de poner mayor fe en los mecanismos de mercado como medio para la distribución de oportunidades y recursos. Donde el Laborista se había centrado principalmente en la reestructuración económica, el Nacional dejó su marca en la manera en que aplicó ideas neoliberales a las carteras de política social. Se redujo el apoyo gubernamental a los beneficiarios, se reformaron los hospitales como “empresas de salud de la corona” y se introdujeron las tasas de mercado para los arrendatarios de viviendas estatales. Los cambios de mayor alcance, sin embargo, fueron en el ámbito de la educación.

En las universidades, las ideas neoliberales encontraron la expresión administrativa y organizativa a través de la filosofía y el gerencialismo. El corporativismo que había comenzado durante el segundo mandato del Laborista en los años ochenta fue impulsado de manera agresiva. El Vicecanciller era ahora considerado como un Director Ejecutivo, y las estructuras de gobierno se asemejaban cada vez más a las que se encuentran en el mundo de los negocios. Se introdujeron los préstamos

estudiantiles, marcando el inicio de una montaña de deuda que crecería en pocos años a miles de millones de dólares. El espíritu de compañerismo que había servido como base de la vida académica fue sistemáticamente socavado por los discursos de rendición de cuentas, la adopción de “indicadores de rendimiento” y la reconfiguración de las relaciones de personal mediante líneas más jerárquicas. Se establecieron requisitos de información nuevos y más rígidos, y una auditoría más estrecha de las actividades académicas se convirtió en la norma. Donde antes había existido una cultura de confianza con un sentido de responsabilidad, ahora había la sospecha, entre algunos políticos y funcionarios, de que no se podía confiar en que los académicos gestionaran sus propios asuntos. Lo que se creía que se debía evitar era el fenómeno de la “captura de proveedores”, donde se otorgaría demasiado control a las instituciones, con riesgos inaceptables para el gobierno y los estudiantes de la educación terciaria. La “elección” y la “competencia” se convirtieron en los dos pilares del nuevo entorno de la política de la educación terciaria. Se esperaba que el sistema terciario funcionara como un cuasi-mercado, con diferentes proveedores compitiendo entre sí para atraer a los “consumidores” educativos a sus cursos y programas.

Un cambio de gobierno en 1999, a una coalición de la Alianza Laborista, dio lugar a la versión neozelandesa de la política de la “Tercera Vía”. El gobierno Laborista fue reelegido por dos períodos más, y durante este período se publicaron dos documentos sobre la estrategia de educación terciaria (Ministerio de Educación, 2002, 2006). La educación terciaria fue vista como un medio para hacer avanzar a Nueva Zelanda como una “sociedad y economía del conocimiento”. El enfoque más laxo que había sido propugnado por los reformistas neoliberales en los años noventa dio paso a un proceso de gobierno dirigido por una supervisión estatal más sólida en la formación de una “visión compartida” de la educación terciaria. En la política de educación terciaria se puso de manifiesto un compromiso más abierto a lograr una mayor inclusión social y a abordar las aspiraciones de los maoríes y de los estudiantes del Pacífico. Se redujo en cierto modo el gran énfasis en la maximización de las posibilidades en el sector de la educación terciaria. Al mismo tiempo, algunos elementos clave de la agenda neoliberal de los años noventa fueron impulsados aún más bajo los años del gobierno Laborista de 1999 a 2008. El conocimiento llegó a ser visto, cada vez más, como una mercancía, sujeta a las mismas leyes que rigen la producción, la circulación y el consumo de otros productos en una sociedad capitalista. La competencia, tanto entre instituciones como dentro de ellas, se intensificó. La comercialización de la educación terciaria, con cada institución que busca promover su “marca” distintiva para futuros

estudiantes de Nueva Zelanda y en el extranjero, llegó a ser más prominente que nunca. La lógica de la performatividad continuó prevaleciendo y surgieron nuevos sistemas de medición y seguimiento académicos. Una de las iniciativas más significativas fue el Fondo de Investigación basado en el Rendimiento (PBRF), introducido en 2003 y todavía hoy en funcionamiento. Las universidades de Nueva Zelanda ahora compiten vigorosamente entre sí para aumentar su participación en el PBRF, ya que éste se ha convertido en la principal fuente de financiación gubernamental para la investigación.

Con un cambio hacia un gobierno Nacional desde 2008 hasta la actualidad, el esfuerzo para alinear la educación terciaria más estrechamente con las necesidades de la industria y los negocios se ha vuelto más acusado. El gobierno ha dado una alta prioridad a los temas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Matemáticas), y las ciencias humanas y sociales se han devaluado progresivamente. Dos términos empleados en versiones anteriores de la Estrategia de Educación Terciaria (pertinencia y calidad) han encontrado un lugar continuo en documentos de política más reciente (Ministerio de Educación, 2009; Gobierno de Nueva Zelanda, 2014). La preocupación principal del gobierno es hacer a Nueva Zelanda más competitiva en el escenario económico mundial. Con este fin, se ha enviado un mensaje claro a los proveedores de educación terciaria de que tendrán que responder más directamente a las señales del mercado de trabajo en sus ofertas de cursos y programas. Se ha establecido una “comisión de productividad”, aparentemente con el objetivo de proporcionar “consejos perspicaces, bien informados y accesibles que conduzcan al mejor avance posible en el bienestar de los neozelandeses” (New Zealand Productivity Commission, 2016, p. ii). En un “documento temático” publicado a principios de 2016, la comisión abordó la cuestión de la innovación en el sector de educación terciaria. Los términos de referencia para la investigación se basaron en la suposición de que el sistema de educación terciaria neozelandés se caracteriza por una “inercia considerable” y una “falta de voluntad para probar cosas nuevas” (p. 1). Si bien el período posterior a 2008 tiene mucho en común con la mentalidad impulsada por el mercado de los años noventa, todavía existe un considerable control gubernamental sobre el sistema de educación terciaria, aunque con un enfoque más limitado. En el documento de la comisión de productividad, por ejemplo, se ha sugerido que el gobierno puede “cambiar la ecuación de beneficios versus costes”, “comprar innovación directamente”, “estimular un flujo de nuevas incorporaciones”, “premiar el rendimiento, incluso mediante la distribución de los recursos”, “establecer y hacer cumplir buenas leyes de propiedad intelectual” y “facilitar a los participantes la diversificación de su

riesgo financiero” (pp. 80-94).

Humanizar la educación superior: la alternativa freireana

La idea central del pensamiento neoliberal es la comprensión de los seres humanos como individuos interesados en sí mismos, racionales, que maximizan la utilidad y autónomos. El individuo neoliberal es un perpetuo seleccionador y consumidor, que busca satisfacer sus deseos y obtener una ventaja sobre otros en un mundo competitivo. El trabajo de Freire proviene de un punto de partida ontológico muy diferente. Desde una perspectiva freireana, tenemos una vocación ontológica e histórica de la humanización (Freire, 1972). Buscamos este ideal a través de la praxis: reflexión crítica, dialogante, transformativa y acción (Roberts, 2000). Humanización significa hacerse más plenamente lo que ya somos como seres humanos, pero esto no es un proceso abstracto. Nos humanizamos como seres en contextos particulares, en determinados momentos de la historia, con otros. Impedir a otros esta búsqueda es deshumanizador. Mientras que los neoliberales se centran en los individuos, Freire enfatiza la naturaleza social de la existencia humana (Freire, 1976). Básicamente, muestra que nunca podemos estar completamente solos. Incluso si otros no están físicamente presentes con nosotros, su influencia en nosotros permanece. Siempre estamos moldeados por cómo pensamos, sentimos, actuamos y nos relacionamos con los demás por las estructuras sociales, las prácticas históricas y las tradiciones culturales de los mundos que habitamos. Esto no quiere decir que estamos siempre completamente *definidos*; para Freire, cualesquiera que sean nuestras circunstancias sociales actuales, el cambio siempre es posible (Freire 1998a). Freire no niega que a veces los seres humanos puedan estar motivados por el interés propio en sus decisiones y acciones, pero él no ve esto como un impulso innato. El egoísmo no es inevitable, y la propensión a apelar a él es en sí misma un reflejo de los sistemas económicos, sociales y políticos que estructuran nuestras vidas. En educación, como en otros muchos campos de la actividad humana, gran parte de lo que hacemos se demuestra más por un interés en el bienestar de los demás que por nuestro propio interés económico personal (Freire, 1998b; Horton y Freire, 1990).

La epistemología de Freire también se opone al concepto neoliberal de conocimiento. En el contexto neozelandés, la mercantilización del conocimiento es un aspecto del neoliberalismo que se ha mantenido constante a lo largo de la era del “más mercado“de los años noventa, los años de la “Tercera Vía” de 1998 a 2008, y los años posteriores a 2008. Se ha alentado a los estudiantes a ver el

conocimiento como algo que se adquiere, con el fin de mejorar su capacidad para obtener ingresos. Las universidades y otras organizaciones de educación terciaria han sido retratadas como “vendedoras” de conocimiento, en competencia entre sí para empaquetar y comercializar su producto de manera efectiva mientras tratan de establecer su lugar destacado en el mercado. El conocimiento basado en este modelo es visto como algo que puede ser recogido, poseído, difundido y comercializado. Es, a todos los efectos, indistinguible de la información. La educación ha sido vista desde la misma perspectiva, como una mercancía con un valor de cambio. Así, en las dos últimas décadas en Nueva Zelanda, la “exportación de la educación” ha surgido como una industria en fuerte crecimiento. Esta manera de pensar sobre el conocimiento y la educación habría sido repugnante para Freire. Bajo el neoliberalismo, los conocedores son casi secundarios al proceso de compra y venta del conocimiento. “Conocer” es simplemente otra forma de “tener” en un mundo neoliberal. Para Freire, conocer es un modo de ser: una forma de entendernos a nosotros mismos, a los demás y al mundo (Freire, 1985, 1996, 1998a, 1998b). El conocimiento no es un producto estático para ser comprado y vendido; sino que está en fabricación constante. Bajo el neoliberalismo, existen incentivos para que el proceso de adquisición de conocimientos sea lo más fácil y rápido posible. Desde el punto de vista de Freire, la tarea de conocer es exigente y difícil; se necesita tiempo, esfuerzo y dedicación. Puede ser tan doloroso como gozoso (Chen, 2016; Roberts, 2016). Los conocedores son seres curiosos, investigadores, inquisitivos, y también son persistentes. Frente a la tendencia a tratar y “complacer a los clientes”, un enfoque freireano ve la educación como un proceso que está destinado a hacernos sentir incómodos.

La lógica de la performatividad que ha sido tan dominante en el sistema de educación terciaria es también preocupante desde una perspectiva freireana. La idea de maximizar el “rendimiento” opera a través de varios niveles. A nivel internacional, la posición de Nueva Zelanda en las tablas de clasificación que comparan el rendimiento económico o educativo entre países (p. ej., el informe PISA) es importante. A nivel nacional, se establecen estándares de rendimiento para que las instituciones educativas cumplan con los requisitos de información, atraigan a los estudiantes, obtengan financiamiento externo y se mantengan dentro de los presupuestos designados. La crisis financiera mundial de 2008 fue utilizada por Nueva Zelanda como una justificación para decir, explícitamente, que las instituciones tendrían que hacer más con menos (Ministerio de Educación, 2009). La obtención de rendimientos cada vez mayores, con resultados maximizados en comparación con las aportaciones, ha sido otro tema recurrente a través de las

diferentes versiones del neoliberalismo en Nueva Zelanda. Dentro de las universidades y otras organizaciones de educación terciaria, también predomina el lenguaje del rendimiento. El personal académico ha sido sometido a una presión incesante para ser productivo en su trabajo. La enseñanza se evalúa a través de encuestas estudiantiles (generalmente basadas en la escala de clasificación de Likert), permitiendo a la administración de la universidad, comités de promoción y paneles de revisión de continuación reducir el valor de un maestro a poco más que un número. En general, los académicos son supervisados y medidos con más frecuencia y de manera más invasiva que nunca.

Freire no estaba en contra de la idea de rendimiento *per se*. A través de muchos de sus escritos enfatiza la importancia de cumplir con altos estándares en el trabajo académico. Hablaba regularmente de la necesidad de rigor en la escolaridad y la docencia (ver Freire, 1985, 1998a, 1998b; Freire y Shor, 1987). Siempre insistió en que, independientemente de los compromisos políticos de un profesor, él o ella tiene la responsabilidad de conocer bien su tema, de prepararse a fondo y de organizar bien las actividades de aula. La enseñanza para Freire no fue un asunto de “todo vale”. Su famosa crítica de la educación bancaria en *Pedagogy of the Oppressed*(Freire, 1972) a veces se interpretó como una licencia para abandonar cualquier sentido de la estructura y la disciplina en el aula. Sin embargo, una lectura atenta de esa obra y de otras que le siguieron, hace evidente que su alternativa a la educación bancaria -educación problematizadora o educación liberadora- era un rechazo no a la autoridad sino al autoritarismo. Un maestro debe ser una autoridad en su conocimiento de un campo de estudio, y él o ella necesita ejercer la autoridad en la práctica pedagógica del día a día (Freire, 1987, 1997a). La enseñanza para Freire no es un mero asesoramiento (Freire y Macedo, 1995). Tanto los profesores como los estudiantes son importantes en un contexto educativo, pero no son equivalentes entre sí. Los profesores tienen algunas responsabilidades que los distinguen de los estudiantes. Saber cómo y cuándo intervenir en un diálogo educativo puede ser importante, por ejemplo, para permitir que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar (Freire y Shor, 1987). Freire podría haberse mostrado satisfecho de decir que la enseñanza es siempre un tipo de “rendimiento” y de aquellos que practican este arte cabría esperar que se convirtieran en expertos en él. Pero estas ideas tienen poco en común con el rendimiento como performatividad en el discurso de la política de educación terciaria contemporánea.

Al reducir el trabajo académico a una serie de ingresos, gastos y resultados, todos

medidos a intervalos regulares, con medidas tomadas para controlar a quienes no cumplen con los estándares establecidos, la educación terciaria pierde su humanidad. El personal y los propios estudiantes se convierten en “productos” y “resultados”. Cada vez más, se nos hace creer, que nada importa en educación a menos que pueda medirse de alguna manera. Bajo regímenes de evaluación de la investigación, como el PBRF, no solo el conocimiento se convierte en mercancía, sino también los investigadores que crean ese conocimiento. Se alienta a los investigadores a venderse a sí mismos y a su trabajo, al servicio del aumento de los ingresos para sus instituciones a través de grados más altos de PBRF. La aceptación de la necesidad de que el dinero del contribuyente se gaste bien en el sector de la educación terciaria no significa que sistemas como el PBRF estén bien justificados. Para eso hay mejores formas de evaluar la competencia y los logros (p. ej., mirar un CV completo, leer el trabajo de un académico, obtener declaraciones de compañeros y estudiantes de tesis, observar a la persona en acción impartiendo clases o sirviendo en comités, considerar sus contribuciones a la comunidad, etc). Pero tales enfoques son demasiado “desordenados”, demasiado imprecisos, demasiado laboriosos e ineficientes en la universidad contemporánea. La noción de rendimiento que se incorpora en la política y la práctica contemporánea de la educación terciaria está orientada hacia el cumplimiento, más que hacia el crecimiento y el desarrollo. En este sentido, es antieducativo, y se está socavando la idea de basar la investigación en una cultura fuerte de compañerismo y apoyo. Todo el proceso de preparación y presentación de los portafolios del PBRF se ha sistematizado fuertemente, y se espera que los investigadores participantes se vuelvan más similares a las máquinas, no solo produciendo productos y resultados, sino registrándolos (Roberts, 2007, 2013). Desde un punto de vista freireano, se trata de un enfoque degradante y deshumanizante de la investigación.

El autoritarismo al que se oponía Freire en su relato de la enseñanza está ahora presente de una forma más sutil en el sector de la educación terciaria. El autoritarismo como Freire lo entiende es evidente en los enfoques pedagógicos que niegan la subjetividad crítica de los estudiantes. Puede existir cuando un maestro reprime la controversia y la crítica, o desalienta el diálogo y la discusión, o niega la posibilidad de alternativas cuando se abordan cuestiones sociales complejas (Escobar et al., 1994; Freire y Faundez, 1989; Freire y Shor, 1987). Pero también se puede decir que hay un carácter autoritario en el lenguaje del rendimiento que se exhibe en la política actual. Se supone que la prosperidad económica es la meta primordial de todos los seres humanos y que la educación terciaria debe ser dirigida en primer lugar hacia ese fin, tanto para Nueva Zelanda como país como para las

personas concretas que participan en el sistema de educación terciaria. El predominio de los imperativos económicos se ha vuelto tan absoluto que los documentos de política contemporánea parecen no ofrecer nada significativo o substancial al discutir los beneficios sociales de la educación terciaria (Roberts, 2014). La noción de educación terciaria que sirve a un bien público más amplio ha desaparecido de estos documentos. No se cuestiona el sistema económico mundial en el que la experiencia de la educación terciaria no encuentra lugar en este discurso político. La creatividad y la innovación son permitidas, incluso alentadas, pero solo si se adhieren a la misma lógica básica que sustenta toda la reforma de la educación terciaria en las últimas tres décadas. Deben ser aprovechadas para seguir impulsando el crecimiento capitalista y para posicionar mejor a Nueva Zelanda en los mercados económicos mundiales. La creatividad bajo tales condiciones termina convirtiéndose en conformidad.

En su obra posterior, Freire volvió a la idea de humanización, hablando en esta etapa de una “ética humana universal”, contra la cual colocó la ética de mercado (Freire, 1998a). La última, según él, ignoraba en gran medida las cuestiones de justicia social, y el resultado, observado en Brasil y en otros lugares, era la desigualdad generalizada, la pobreza y la miseria. Él fue sincero al declarar su propia preferencia por el socialismo democrático y su aborrecimiento ante las injusticias del capitalismo global neoliberal. Sin embargo, si bien Freire nunca temió hablar abiertamente de sus propias opiniones políticas, también subrayó la importancia de permitir que se oyeran posiciones alternativas. Éste es un tema clave en el libro *Paulo Freire on Higher Education*(Escobar et al., 1994). En ese volumen, Freire defiende un concepto de tolerancia que va más allá de la simple aceptación de puntos de vista opuestos. Sostiene que los profesores universitarios no solo deben permitir, sino alentar activamente la exploración y discusión de ideales sociales alternativos. La tolerancia, argumenta, no significa dejar ir los propios ideales; al contrario, saber a lo que uno se compromete (y por qué) es un componente clave de una vida intelectual bien vivida. Pero lo que los profesores universitarios no tienen derecho a hacer es imponer sus puntos de vista sobre los demás (Freire y Shor, 1987; Roberts, 2010). La enseñanza universitaria es un proceso necesariamente intervencionista, pero intervención no es lo mismo que imposición. En el momento en que entramos en una aula universitaria, no podemos evitar dejar una huella en otras vidas, pero sí debemos respetar la independencia intelectual de los estudiantes que enseñamos, debemos permitir y fomentar la expresión e investigación de opiniones contrarias a las nuestras. Esto refleja un sentido más amplio de las política de educación.

Desde sus primeros escritos, Freire sostuvo que la educación nunca puede ser neutral; la enseñanza y el aprendizaje son siempre procesos políticos (Mayo, 1999; McLaren, 1999; Schugurensky, 2011, Shor, 1993). En la enseñanza, no podemos sino favorecer algunas maneras de entender a los seres humanos y al mundo, algunas prácticas culturales, algunos modos de vida social, sobre otros. El concepto de política de Freire no se limita al partidismo político. Las dimensiones políticas de la educación son evidentes en cómo enseñamos, qué enseñamos y por qué; en la lectura que seleccionamos o recomendamos; en lo que aparece o no en el plan de estudios; en las formas de evaluación empleadas; en las estructuras físicas de los espacios de clase; y en los puntos de vista que profesores y estudiantes llevan consigo a cualquier entorno pedagógico. Organizaciones internacionales como la OCDE, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial tienen una relación directa o indirecta con los métodos pedagógicos en muchos países. Las corporaciones multinacionales, particularmente las asociadas con la informática y las tecnologías digitales, ejercen también una influencia sobre los gustos, las aspiraciones, los hábitos académicos y las relaciones sociales de los participantes en la educación superior. A nivel nacional, las decisiones tomadas, las leyes aprobadas y las políticas constituidas por los gobernantes tienen un impacto sustancial en la vida educativa.

Freire vio que el neoliberalismo era retratado como si fuera un enfoque neutral; la única solución sensata y razonable a los problemas sociales, económicos y educativos. Esta apelación implícita a la neutralidad no es casual; no solo enmascara la política en el trabajo de la reforma neoliberal sino que es en sí una indicación de esas políticas. Calificando las posiciones opuestas de “anticuadas”, “irrelevantes” o “irreales”, los políticos neoliberales a sabiendas o sin saberlo, suprimen el tipo de debate sólido que es necesario para sostener la vida democrática auténtica. El principio “TINA” (“No hay alternativa”), a menudo atribuido a la ex primera ministra británica Margaret Thatcher, se ha consolidado en la conciencia política y de la política. Desde una perspectiva freireana, sin embargo, *siempre* hay alternativas. Esto no significa que todos los problemas sociales se presten a soluciones rápidas o fáciles. En la mayoría de los casos es todo lo contrario, y esto es, en parte, a lo que Freire se refirió con la “educación problematizadora” como su ideal en la *Pedagogy of the Oppressed*, y no a la “educación resolutiva” (Freire, 1972).

Los problemas que Freire vio como educador en Brasil a principios de los años sesenta -pobreza desesperada, desnutrición, atención médica deficiente,

condiciones de vida deterioradas, analfabetismo desesperado, etc.- tenían profundas raíces estructurales (Freire, 1976). La educación por sí sola no podría "resolverlos", y el proceso para abordar esas dificultades llevaría años, no semanas o meses. Esto no significa que la educación no tenga ningún papel que desempeñar; Freire cree que puede y debe comprometerse y abordar los problemas sociales más difíciles a los que nos enfrentamos. Pero una cualidad importante para cualquier educador es la paciencia. Una comprensión de la historia es útil también al colocar los temas contemporáneos en una perspectiva más amplia. Esto a menudo escasea en un mundo estructurado por sistemas y políticas neoliberales. Hay una tendencia a tratar únicamente con el aquí y ahora o de centrarnos solo en el futuro en nuestra manera de pensar. El pasado puede enseñar si sabemos "escuchar", y siempre que no seamos demasiado rápidos en imponer nuestras categorías actuales de comprensión sobre otras de generaciones distantes. Es necesaria una postura de apertura radical, donde el presente, el pasado y los posibles futuros se puedan contemplar con cuidado y humildad (Freire, 1976, 1998a; Peters y Roberts, 2011). El deseo de gratificación instantánea es una característica de nuestro momento actual en la historia, y este fenómeno encuentra su camino en la educación. Pero Freire era consciente de que la educación superior, en particular, tiene un papel clave que desempeñar a la hora de hacernos frenar en cierto modo -en incitarnos a la pausa, a reflexionar, a pensar de nuevo lo que queremos y por qué. Cuando nos permitimos que este proceso funcione, a menudo podemos encontrar que lo que al principio parecía más obvio, menos cuestionable, es más problemático de lo que imaginábamos. A veces podemos descubrir que las alternativas a nuestros acuerdos sociales y económicos actuales han estado ahí delante de nosotros todo el tiempo, aunque solo sea de manera incipiente. Una idea aparentemente simple -p. ej., favorecer la cooperación en lugar de la competencia- puede asumir una importancia mucho mayor de lo que imaginábamos si estamos dispuestos a considerar, de manera exhaustiva y equitativa, algunas de sus implicaciones más amplias para la política y la práctica.

La universidad y la educación cívica crítica

Freire expresó su preocupación por el neoliberalismo en los años inmediatamente posteriores a la caída del Muro de Berlín y la desintegración del imperio soviético. Para algunos, estos acontecimientos trascendentales señalaron el comienzo de una nueva era, un orden mundial completamente dominado por una determinada modalidad de producción. Se suponía que el debate sobre la mejor manera de organizar la vida social y económica había terminado: el capitalismo había triunfado

y la posibilidad de un futuro socialista había desaparecido para siempre. Freire hizo una advertencia sobre el peligro de llegar a ser demasiado dogmático en las certezas de uno, de hacerse presumido, irreflexivo y despreciativo de posiciones opuestas (Freire, 1994, 1997b). Esto, pensó, era uno de los rasgos definitorios del pensamiento neoliberal. No solo eso; vio una especie de fatalismo en el trabajo en los discursos neoliberales: una aceptación casi casual de las desigualdades sociales en curso como inevitables (Freire, 1998a, 2004, 2007). Se negó a ceder a este tipo de pensamiento y luchó duro, hasta su muerte, para demostrar los defectos y las consecuencias de esta mentalidad fatalista.

¿Qué habría hecho él, entonces, en los años siguientes? En su Brasil natal, el partido político al que había apoyado -el partido de los trabajadores de Brasil- siguió ganando poder con Luiz Inácio Lula da Silva ("Lula") sirviendo como Presidente del país de 2003 a 2011. Los cambios en el pensamiento político durante la primera década del siglo XXI, no solo en Brasil sino también en otros países sudamericanos (p. ej., Venezuela, Argentina y Bolivia), han llevado a algunos comentaristas a hablar del surgimiento de una era *post*-neoliberal (Grugel y Riggirozzi, 2012; Lewkowicz, 2015). Es posible ver otros cambios – p. ej., la aparición de la política de la "Tercera Vía" en el Reino Unido y en otros lugares, y los movimientos "okupa" que siguieron a la crisis económica mundial de 2008) como indicaciones adicionales de que el término "neoliberalismo" ya no es útil para describir las tendencias de las políticas contemporáneas. Sin embargo, como observa Springer (2015), es importante no tratar el neoliberalismo como un "estado final monolítico, estático e indiferenciado" (p. 5). El neoliberalismo es una doctrina con cierta elasticidad; es una forma de pensar sobre los seres humanos y el mundo que ha dejado su marca de diferentes maneras. Podríamos decir, más correctamente, que no hay un neoliberalismo; en sentido estricto, lo que hemos observado es una pluralidad de neoliberalismos, cada uno con sus propias características distintivas en contextos específicos, en momentos determinados, pero todos ligados entre sí por algunas tendencias e ideas comunes. Algunas de las características del neoliberalismo que preocuparon a Freire han persistido, o se han reafirmado, en Brasil y otros países. A largo plazo, las políticas de renacionalización y los esfuerzos gubernamentales para prestar más apoyo a los miembros más vulnerables de la sociedad resultaron ineficientes para reducir significativamente las desigualdades económicas. La cultura del consumo implacable es, en todo caso, cada vez más difundida en todo el mundo. Las visiones instrumentalistas del conocimiento y la educación han prevalecido sobre otras concepciones, y la idea de asegurar una ventaja económica en un mundo competitivo ha seguido siendo un objetivo político clave. Han surgido

nuevas formas de privatización en la educación. El neoliberalismo puede haber "implosionado" con las crisis bancarias e hipotecarias de 2007/2008 (Hall, Massey y Rustin, 2013), pero en los últimos años se ha recuperado fuertemente. En algunos países (incluyendo Nueva Zelanda), el mercado de la vivienda, especialmente en las grandes ciudades, ha sido boyante, ampliando las brechas existentes entre ricos y pobres. En el siglo XXI, la ropa, los calzados y otros bienes de consumo continúan produciéndose para los mercados mundiales a través de fábricas clandestinas masivas, con salarios y condiciones terribles para los trabajadores, Tanto si nuestra época actual se describe mejor como neoliberal o como post-neoliberal, hay aún, desde una perspectiva freireana, un trabajo considerable por hacer.

Una forma de pensar en este "trabajo" en instituciones como las universidades es concebirlo como un proceso de educación crítica de la ciudadanía. Existe un cuerpo substancial de trabajos teóricos sobre ciudadanía, globalización y educación (p. ej., Haynes, 2009; Peters, Britton y Blee, 2008; Petrovic y Kuntz, 2014; Pashby, 2011; Veugelers, 2011). Pero se ha dicho relativamente poco de lo que podríamos llamar "ciudadanía académica". [4] Como académicos, vivimos como ciudadanos no solo fuera de las puertas de la universidad, sino dentro de nuestras instituciones. Los valores que encarnamos en nuestro trabajo con estudiantes y colegas son a menudo los mismos que abrazamos y ejemplificamos en otras esferas de la vida. La forma en que abordamos la tarea de "ser académico" depende mucho de lo que entendemos por ciudadanía. Muchos profesores, no solo en las universidades, sino en las instituciones de todos los niveles del sistema educativo, están comprometidos con su trabajo no solo por razones financieras sino porque realmente desean hacer una valiosa contribución en otras vidas. [5] Pero al enseñar a otros, no solo estamos jugando un papel importante en la formación de su futuro, sino también en la formación de nosotros mismos como seres éticos. Nuestras responsabilidades de servicio -p. ej. en comités, en la comunidad en general, y hacia nuestra disciplina) también contribuyen a este proceso formativo. Si se trata de la educación académica cívica y *crítica,* en particular con lo que aquí nos concierne, ¿qué podría significar? Nueva Zelanda ofrece de nuevo un caso práctico para abordar esta cuestión.

Si bien Nueva Zelanda se ha visto a menudo como uno de los ejemplos "menos impuros" de la reforma neoliberal (Jessop, 2002), al menos durante el periodo en que se estaban instituyendo los cambios económicos fundamentales (1984-1990), incluso en este país y especialmente en el ámbito de la política social o educación terciaria, el neoliberalismo ha evolucionado de manera desigual y desordenada.

Esta “impureza” es, potencialmente, una inyección de esperanza para quienes trabajan en el sector terciario. El gerencialismo continúa ejerciendo una influencia dominante sobre la vida universitaria, pero esto no es, ni remotamente, una victoria completa para el neoliberalismo. Los académicos de Nueva Zelanda han resistido las reformas neoliberales desde el principio. Lo han hecho de diferentes maneras, unas veces en silencio, otras en voz alta, tanto a través de acciones individuales como a través de diferentes colectivos. El sindicato de Educación Terciaria ha desempeñado un papel importante en este proceso, y a veces los académicos han protestado en las calles por los recortes en la financiación, el cierre de programas de estudio y otros asuntos de interés. Algunos eruditos han escrito artículos críticos en los diarios, y otros han aparecido regularmente en televisión para discutir cuestiones polémicas sobre educación. Igualmente importantes son las formas menos visibles de resistencia promulgadas mediante la enseñanza y la supervisión. Estas pueden ser evidentes en las preguntas que los profesores universitarios plantean, en los problemas que atraen la atención de los estudiantes, en las lecturas que recomiendan y proporcionan, en las formas de diálogo y reflexión que fomentan y en la comprensión implícita del propósito educativo, entre otras cosas.

En Nueva Zelanda, las universidades están obligadas por ley a aceptar el papel de “crítica y conciencia de la sociedad”. Existe, por lo tanto, cierta protección legal para los académicos que hablan, pero hay límites a esto -particularmente en la enseñanza. Las universidades pueden y de hecho imponen sus propias restricciones sobre el contenido curricular y la conducta académica. En su mayor parte, los académicos son muy conscientes del sentido de responsabilidad que acompaña al ideal de libertad académica. Los casos que sugieren un abuso de esta libertad son relativamente raros. También inusuales, aunque no desconocidos, son los ejemplos de interferencia ministerial directa en asuntos relacionados con la enseñanza de un académico. Las aulas universitarias nunca son espacios completamente abiertos, pero incluso en ambientes gerencialistas opresivos, pueden crear oportunidades para la investigación y exploración de modos alternativos de pensamiento, de ser y de organizarse socialmente. Servir de “crítico de la sociedad” en tales espacios no significa, desde una perspectiva freireana, que la tarea principal del académico sea simplemente “criticar”. La crítica es una forma importante de actividad académica, pero en última instancia es un ejercicio constructivo. La crítica de Freire al capitalismo neoliberal global fue a la vez expresión de su profundo compromiso con la justicia social y la idea de humanización (cf. Freire, 1993, 1994, 1998a, 2004, 2007; Kirylo, 2011; McLaren, 2000; Rozas, 2007).

La noción de servir de “conciencia” de la sociedad invita a otras preguntas. La idea de ser un vehículo para, o una expresión de, la conciencia de otra persona es problemática (Roberts y Peters, 2008). Una manera más fructífera, si tenemos en cuenta a Freire, es ver *teniendo* una conciencia propia y *ejercerla* como una virtud pedagógica en entornos universitarios. Permitir que la voz de la conciencia trabaje en nosotros mientras llevamos a cabo nuestras actividades académicas diarias es crucial si queremos vivir con integridad en entornos universitarios. La formación de académicos como ciudadanos críticos puede verse como un proceso de concientización. Este concepto es uno de los más complejos en la pedagogía de Freire, y fue una fuente frecuente de malentendidos (según Freire) entre sus intérpretes -tanto que Freire dejó de usar el término por un tiempo. Es esencial para la concientización el desarrollo de una comprensión más profunda y crítica de las sociedades en las que vivimos. Pero lo más importante, y a menudo olvidado, es el elemento de “conciencia” en la concientización (Freire, 2004; Liu, 2014). Nuestras conciencias proporcionan un puente entre los aspectos reflexivos y activos de la praxis humanizadora. Una conciencia bien desarrollada nos permite entablar una especie de diálogo interior, y esto puede estar en medio de un diálogo externo con otros, que nos lleva a la acción. Nuestras conciencias no nos dejarán ir; siguen empujándonos. La ciudadanía académica que es capaz de escuchar atentamente, con calma y con un sentido de la ecuanimidad, a la voz insistente de la conciencia, a menudo tendrá una mayor conciencia de aquello a lo que está comprometida y por qué. Esto no hace la vida académica más fácil, de hecho, a menudo significa tomar el camino más difícil, más complejo, más estresante y más lento.

Un enfoque freireano de la educación crítica de la ciudadanía coloca al ser humano, no a la economía, en el centro de cualquier institución terciaria. Las humanidades han sido marginadas bajo el neoliberalismo; para un académico comprometido con la educación freireana, son vitales. En particular, habría dicho Freire, tenemos que preguntar y abordar cuestiones fundamentales ontológicas, epistemológicas, éticas y políticas: “¿Qué significa ser un ser humano? ¿Cuál es la naturaleza de la realidad? ¿Qué es el “conocimiento” y cómo llegamos al saber? ¿Qué debemos hacer? (¿Cómo debemos vivir? ¿Cómo debemos estructurar nuestra sociedad?) ¿Cuáles son los impedimentos para la realización de nuestros ideales?” (Roberts, 2014, pp. 232-233). La educación de la ciudadanía crítica concebida en estos términos reconoce que gran parte de lo que más importa en la educación no es, o no debería ser, mensurable. La “inmensurabilidad”, la incertidumbre y la imprevisibilidad de la educación no tienen por qué ser detestadas o ignoradas sino que se pueden celebrar. Un ciudadano académico crítico en el sentido freireano no

tendrá miedo de declarar que él o ella se acerca a la vida universitaria como un acto de amor. No como amor en el sentido romántico, sino el amor como cuidado, atención y compromiso: el amor por los estudiantes a quienes enseñamos, por los colegas con los que trabajamos y por el acto de estudio. Los estudiantes, diría Freire, no deben ser vistos como "consumidores" de la educación, sino como participantes activos y críticos en el proceso de construcción y avance del conocimiento. Los ciudadanos académicos críticos buscarán, cuando sea apropiado al programa de estudios, maneras de fomentar el compromiso pedagógico con los problemas globales más urgentes de la época (p. ej., el cambio climático y el terrorismo). Este enfoque de la educación para la ciudadanía crítica reconoce que no hay *una única* mejor manera de enseñar, de entender el mundo o de vivir en ese mundo. Al mismo tiempo, el reconocimiento de una pluralidad de opiniones diferentes no debe impedirnos decir que algunas maneras son mejores que otras. Freire habría querido darnos su manera, su filosofía y pedagogía, una audiencia imparcial, pero como parte de una conversación intelectual mucho más amplia y en relación con los temas y problemas distintivos de nuestro tiempo y lugar.

Referencias bibliográficas

Chen, R. H. (2016). Freire and a pedagogy of suffering: A moral ontology. En M. A. Peters (Ed.) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer.

Escobar, M., Fernández, A. L., Guevara-Niebla, G. con Freire, P. (1994). *Paulo Freire on higher education: A dialogue at the National University of Mexico*. Albany, NY: State University of New York Press.

Flew, T. (2014). Six theories of neoliberalism. *Thesis Eleven*, 122(1), 49-71.

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

Freire, P. (1976). *Education: The practice of freedom*. Londres: Writers and Readers.

Freire, P. (1985). *The politics of education*. Londres: MacMillan.

Freire, P. (1987). Letter to North-American teachers. En I. Shor (Ed.) *Freire for the*

Classroom(pp. 211-214). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city*. Nueva York: Continuum.

Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope*. Nueva York: Continuum.

Freire, P. (1996). *Letters to Cristina: Reflections on my life and work*. Londres: Routledge.

Freire, P. (1997a). *Pedagogy of the heart*. Nueva York: Continuum.

Freire, P. (1997b). A response. En P. Freire, J. W. Fraser, D. Macedo, T. McKinnon y W. T. Stokes (Eds.) *Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire*(pp. 303-329). Nueva York: Peter Lang.

Freire, P. (1998a). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield.

Freire, P. (1998b). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Boulder, CO: Westview Press.

Freire, P. (2004). *Pedagogy of indignation*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Freire, P. (2007). *Daring to dream*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Freire, P. y Faundez, A. (1989). *Learning to question: A pedagogy of liberation*. Ginebra: World Council of Churches.

Freire, P. y Macedo, D. (1995). A dialogue: culture, language, and race. *Harvard Educational Review*, 65(3), 377-402.

Freire, P. y Shor, I. (1987). *A pedagogy of liberation*. Londres: Mac Millan.

Grugel, J. y Riggirozzi, P. (2012). Post neoliberalism: Rebuilding and reclaiming the state in Latin America. *Development and Change*, 43(1), 1-21.

Hall, S., Massey, D. y Rustin, M. (2013). After neoliberalism: Analysing the present. *Soundings*, 53, 8-22.

Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.

Haynes, B. (Ed.) (2009). *Patriotism and citizenship education*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Horton, M. y Freire, P. (1990). *We make the road by walking: Conversations on education and social change*. Filadelfia: Temple University Press.

Jessop, B. (2002). Liberalism, neoliberalism, and urban governance: A state-theoretical perspective. *Antipode*, 452-472.

Kirylo, J. D. (2011). *Paulo Freire: The man from Recife*. Nueva York: Peter Lang.

Lewkowicz, J. (2015). Post-neoliberalism: Lessons from South America. *openDemocracyUK,*9 February.

Liu, K. (2014). *Conscientization and the cultivation of conscience*. Nueva York: Peter Lang.

Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire and adult education: Possibilities for transformative action*. Londres: Zed Books.

McLaren, P. (1999). A pedagogy of possibility: reflecting upon Paulo Freire's politics of education. *Educational Researcher*, 28, 49-56.

McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Ministry of Education (2002). *Tertiary education strategy, 2002-07*. Wellington: Ministry of Education (Office of the Associate Minister of Education-Tertiary Education).

Ministry of Education (2006). *Tertiary education strategy, 2007-12*. Wellington: Ministry of Education (Office of the Associate Minister of Education-Tertiary Education).

Ministry of Education (2009). *Tertiary education strategy, 2010-2015*. Wellington: Ministry of Education (Office of the Minister for Tertiary Education).

New Zealand Government (2014). Tertiary education strategy, 2014-2019. Wellington: Ministry of Education and Ministry of Business, Innovation and Employment.

New Zealand Productivity Commission (2016). New models of tertiary education: Issues paper. Available from www.productivity.govt.nz/inquirycontent/tertiary-education

Pashby, K. (2011). Cultivating global citizens: Planting new seeds or pruning the perennials? Looking for the citizen-subject in global citizenship education theory. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 427-442.

Peters, M. A., Britton, A. y Blee, H. (Eds.) (2008). *Global citizenship education: Philosophy, theory and pedagogy*. Rotterdam: Sense Publishers.

Peters, M. A. y Roberts, P. (2011). *The virtues of openness*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Petrovic, J. E. y Kuntz, A. M. (Eds.) (2014). *Citizenship education around the world: Local contexts and global possibilities*. Nueva York: Routledge.

Roberts, P. (2000). *Education, literacy, and humanization: Exploring the work of Paulo Freire*. Westport, CT: Bergin and Garvey.

Roberts, P. (2007). Neoliberalism, performativity and research. *International Review of Education*, 53(4), 349-365.

Roberts, P. (2010). *Paulo Freire in the 21 st century: Education, dialogue and transformation*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Roberts, P. (2013). Academic dystopia: Knowledge, performativity and tertiary education. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 35(1), 27-43.

Roberts. P. (2014). Tertiary education and critical citizenship. En J. E. Petrovic y A. M. Kuntz (Eds.) *Citizenship education around the world: Local contexts and global possibilities*(pp. 220-236). New York: Routledge.

Roberts, P. (2016). *Happiness, hope, and despair: Rethinking the role of education*. Nueva York: Peter Lang.

Roberts, P. y Peters, M. A. (2008). *Neoliberalism, higher education and research*. Rotterdam: Sense Publishers.

Rozas, C. (2007). The possibility of justice: The work of Paulo Freire and difference.

Studies in Philosophy and Education, 26, 561-570.

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

Shor, I. (1993). Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy. En P. McLaren & P. Leonard (Eds.) *Paulo Freire: A Critical Encounter*(pp. 25-35). Londres: Routledge.

Springer, S. (2015). Postneoliberalism? *Review of Radical Political Economics, 47*(1), 5-17.

Torres, C. A. (1994). Introduction -Intellectuals and university life: Paulo Freire and higher education. En M. Escobar, A. L. Fernandez, y G. Guevara-Niebla, con P. Freire, *Paulo Freire on higher education: A dialogue at the National University of Mexico*(pp. 1-25). Albany, NY: State University of New York Press.

Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education, 9*(3-4), 473-485.

Notas

[1] En Nueva Zelanda, el término "educación terciaria"es usado más comúnmente en política que „educación superior". El primero es más amplio que el segundo, e incluye todas las formas de educación postobligatoria (p.ej. universidades, escuelas politécnicas, establecimientos privados de formación, instituciones indígenas de educación superior, organizaciones de formación industrial y educación de adultos y de la comunidad). La principal preocupación en este documento, sin embargo, es el impacto de las ideas neoliberales en las universidades.

[2] Sobre la teoría del neoliberalismo, véase Harvey (2005) y Flew (2014).

[3] Los dos partidos políticos más grandes de Nueva Zelanda son el Partido Nacional y el Partido Laborista. Estos son similares en muchos aspectos al Partido Conservador y al Partido Laborista en el Reino Unido. Las distinciones tradicionales entre las dos partes como derecha (Nacional) e izquierda (Laborista) se han ido deteriorando desde 1984. Ahora, la tendencia en los medios de comunicación neozelandeses es que el Nacional sea retratado como "centro derecha" y el

Laborista como “centro izquierda”, pero esto enmascara el hecho de que ha habido un movimiento general a la derecha del espectro político por ambas partes.

[4] Una línea de investigación relacionada examina el papel del intelectual desde el punto de vista freireano. Una fuente útil en la exploración de esa vía es Torres (1994).

[5] Freire era muy crítico con los salarios relativamente bajos que se pagados a los maestros (ver Freire, 1997b). Su punto de vista no era que los profesores debían ser motivados por el dinero en sus decisiones profesionales, sino que a la enseñanza no se le daba el respeto que merecía.

Neoliberalismo impuro: uma crítica freiriana das tendências dominantes na educação superior

Peter Roberts, Universidade de Canterbury, Nova Zelândia

Tradução: Maria Helena de Albergaria Ferreira Leite

Uma das principais preocupações de Paulo Freire nos últimos dias da sua vida foi o impacto destrutivo das ideias, das políticas e das práticas neoliberais na dignidade e no desenvolvimento humanos. Nas duas décadas após a morte de Freire, o neoliberalismo continuou a evoluir, estendendo a sua influência a um número alargado de países em todo o mundo. Na educação, a exemplo de outras áreas da política social, nunca existiu uma aplicação "pura" de ideias neoliberais. A formação, interpretação e implementação da política educativa é frequentemente um processo complexo, confuso e polémico, caraterizado por tensões e compromissos entre diferentes atores políticos e imperativos éticos contraditórios.

Como tal, a tarefa de analisar e compreender a política nunca é fácil. Não obstante, apesar das inúmeras variações no que concerne a extensão e a forma assumidas pelos princípios neoliberais no mundo Ocidental, podemos identificar alguns temas-chave. Com particular significado para os educadores relevam; a ontologia do individualismo possessivo que subjaz ao pensamento neoliberal, a confiança no modelo de mercado como guia quando se estruturam sistemas educativos, o tratamento do conhecimento como uma mercadoria e a lógica da performatividade que conduz a vida institucional. Nestas áreas, de entre outras, Freire apresenta um ponto de vista totalmente diverso no estudo e na avaliação das orientações políticas atuais. Este artigo aborda esses contrastes, com particular referência ao neoliberalismo e à reforma da educação superior na Nova Zelândia [1].

Neoliberalismo e Educação Superior: Um estudo de Caso

Na década de 1980, a Nova Zelândia era vista por alguns líderes e decisores políticos como um modelo de reforma neoliberal. [2] Após a eleição do quarto governo Trabalhista em 1984, a Nova Zelândia testemunhou uma série de mudanças económicas drásticas. Estas foram bem documentadas ao longo dos anos (ver Roberts & Peters, 2008) mas vale a pena recordá-las aqui sumariamente. As indústrias que tinham sido previamente sujeitas a um controlo governamental apertado foram desreguladas, os subsídios agrícolas eliminados e foi lançado o

dólar da Nova Zelândia. Promoveu-se o comércio “livre” e reduziram-se os níveis das tarifas. Um dos arquitetos-chave das reformas foi Roger Douglas, Ministro das Finanças durante o mandato governamental Trabalhista de 1984-1987. Douglas defendia uma mudança rápida, em saltos sucessivos, por forma a permitir pouco ou nenhum tempo para a mobilização dos grupos de interesse. O Primeiro-Ministro David Lange queria desacelerar o ritmo da reforma e, quando o Partido Trabalhista foi reeleito em 1987, dispensou Douglas da pasta das Finanças. No final da década de 1980, início da de 1990, esperava-se que os departamentos do governo e as instituições públicas funcionassem progressivamente como empresas. Foi feito um compromisso para uma maior eficiência, uma performance melhorada e burocracias reduzidas. As barreiras existentes entre o governo e as instituições alvo das mudanças políticas foram removidas.

O Partido Trabalhista foi derrotado pelo Partido Nacional nas eleições de 1990, mas o processo da reforma neoliberal continuou em curso. [3] O programa de venda de ativos do Estado iniciado pelo Partido Trabalhista foi abraçado entusiasticamente pelo governo do Partido Nacional. Este estava predisposto a uma agenda de novas privatizações que foram implementadas de forma atabalhoada durante a década de 1990. Foi adotada uma forte cultura de empreendedorismo e o Partido Nacional procurou alargar o alcance da Nova Zelândia ao palco económico mundial. Com a introdução da “Lei do Contrato de Trabalho”, o poder dos sindicatos ficou enfraquecido e os trabalhadores foram obrigados a tornar-se mais “flexíveis” em resposta às exigências dos empregadores. O Partido Nacional procurou diminuir a intervenção do Estado na vida individual e apostar em mecanismos de mercado como meio para a distribuição de oportunidades e recursos. Onde o Partido Trabalhista se tinha focado fundamentalmente na reestruturação económica, o Nacional deixou a sua marca na forma como aplicou as ideias neoliberais às agendas de políticas sociais. O apoio governamental aos beneficiários foi reduzido, os hospitais foram transformados em “empresas de supervisão hospitalar” e foram introduzidas taxas de mercado para os inquilinos de habitação social. As mudanças mais profundas, porém, foram implementadas no âmbito da educação.

Nas universidades, as ideias neoliberais encontraram a sua forma de expressão administrativa e organizacional através da filosofia e da prática do gerencialismo. O processo de corporização que tinha começado durante o segundo mandato dos Trabalhistas nos anos 1980 foi impulsionado de forma agressiva. O Reitor era agora visto como Diretor Geral e as estruturas de governação começaram a parecer-se cada vez mais com as do mundo dos negócios. Foram introduzidos empréstimos

para os estudantes, marcando o início da montanha de dívida que iria crescer para milhares de milhões de dólares dentro de poucos anos. O *ethos* da colegialidade que era o fundamento da vida académica era sistematicamente minado por discursos de prestação de contas, pela adoção de "indicadores de performance" e pela reconfiguração das relações do pessoal em linhas mais hierárquicas. Foram criados novos e mais rígidos requisitos de informação e uma auditoria mais apertada das atividades académicas tornou-se a norma. Onde antes existia uma cultura de confiança, havia agora a suspeição por parte de alguns políticos e outros responsáveis que os académicos não eram fiáveis para gerir os seus próprios assuntos. O que se acreditava ter que evitar era o fenómeno da "captura pelo agente", no qual era dado demasiado controlo às instituições, com riscos inaceitáveis para o governo e para a educação superior. 'Escolha' e 'competição' tornaram-se os dois pilares do novo ambiente político da educação superior. Esperava-se que o sistema de educação funcionasse como um quase-mercado, em que os diversos fornecedores competem entre si para atrair "consumidores" de ensino para os seus cursos e programas.

Uma mudança no governo, em 1999, para uma coligação Trabalhista-Aliança, inaugurou a versão da "Terceira Via" na Nova Zelândia. Governos liderados pelos Trabalhistas foram reeleitos para mais dois mandatos e, durante este período, foram publicados dois documentos estratégicos para a educação superior (Ministério da Educação, 2002, 2006). A educação superior era vista como uma forma de fazer a Nova Zelândia avançar para uma "sociedade e uma economia do conhecimento". A abordagem *hands-off* que tinha sido defendida por reformistas neoliberais na década de 1990 deu lugar a um processo de direção do governo, com forte supervisão do Estado na formação de uma "visão partilhada" para o ensino superior. Um compromisso mais evidente para uma maior inclusão social, e para corresponder às aspirações dos Maori e dos alunos do Pacífico, foi notório na política de ensino superior. A ênfase na maximização da escolha na educação superior foi, de certa forma, reduzido. Ao mesmo tempo, alguns elementos-chave da agenda neoliberal dos anos 1990 foram levados ainda mais longe nos anos de poder Trabalhista, entre 1999 e 2008. O conhecimento passou a ser visto, cada vez mais, como uma mercadoria, sujeita às mesmas leis que regem a produção, a circulação e o consumo de outras mercadorias numa sociedade capitalista. A competição, quer entre instituições quer dentro delas, intensificou-se. A comercialização da educação superior, com cada instituição procurando promover a sua "marca" distintiva para os futuros alunos da Nova Zelândia e do estrangeiro, tornou-se mais importante do que nunca. A lógica da performatividade continuou a

prevalecer, e surgiram novos sistemas para medir e monitorizar os académicos. Uma das iniciativas mais significativas foi o Performance Based Research Fund/Fundo de Investigação Baseado na Performance (PBRF), introduzido em 2003 e ainda em funcionamento. Hoje em dia, as universidades da Nova Zelândia competem fortemente umas com as outras para conseguirem mais financiamento deste Fundo, dado que este se tornou a principal fonte de verbas governamentais para a investigação.

Com uma nova mudança para um governo do Partido Nacional desde 2008 até à presente data, o impulso para alinhar a educação superior mais estreitamente com as necessidades da indústria e dos negócios tornou-se mais pronunciado. O governo deu alta prioridade às disciplinas STEM [ciência, tecnologia, engenharia, matemática], e as ciências humanas e sociais têm sido progressivamente desvalorizadas. Dois termos utilizados nas versões anteriores da Estratégia de Educação Superior – "relevância" e "qualidade" – encontraram um lugar permanente em documentos mais recentes de política (Ministério da Educação, 2009; Governo da Nova Zelândia, 2014). A principal preocupação do governo é fazer com que a Nova Zelândia se torne mais competitiva no cenário económico mundial. Neste sentido, foi enviada uma mensagem clara aos provedores de educação superior segundo a qual eles precisam de responder mais diretamente aos sinais do mercado de trabalho nas suas ofertas de cursos e programas. Foi estabelecida uma "Comissão de Produtividade", com o objetivo ostensivo de fornecer "aconselhamento acessível, bem informado e perspicaz que leve ao melhor e ao maior desenvolvimento possível do bem-estar dos neozelandezes (Comissão de Produtividade da Nova Zelândia, 2016, p. ii). Num "Documento Temático" lançado no início de 2016, a Comissão abordou a questão da inovação no sector da educação superior. Os termos de referência para a investigação basearam-se na premissa de que o sistema de educação superior da Nova Zelândia é caracterizado por uma "considerável inércia" e por uma "falta de vontade de experimentar coisas novas" (p. 1). Apesar de o período pós-2008 ter muito em comum com a mentalidade da década de 1990, voltada para o mercado, ainda existe um considerável controlo do governo sobre o sistema de educação superior, embora com uma incidência mais estreita. No "Documento Temático" da Comissão de Produtividade, por exemplo, foi sugerido que o governo possa "mudar a equação custo-benefício", "adquirir inovação diretamente", "incentivar um fluxo de novos operadores", "recompensar o desempenho, inclusivamente através da redistribuição de recursos", "definir e aplicar boas leis de propriedade intelectual", e "tornar mais fácil para os participantes diversificar o risco financeiro" (pp. 80-94).

Humanizar a Educação Superior: A Alternativa Freiriana

Um entendimento dos seres humanos como sujeitos individualistas, racionais, maximizadores das vantagens e autónomos é central ao pensamento neoliberal. O sujeito neoliberal é um eterno selecionador e consumidor, que procura satisfazer os seus desejos e ganhar uma vantagem sobre os outros num mundo competitivo. O trabalho de Freire procede de um ponto de partida ontológico muito diferente. Na perspetiva Freiriana, temos uma vocação ontológica e histórica de humanização (Freire, 1972). Perseguimos esse ideal por meio da praxis: crítica, dialógica, reflexão e ação transformadoras (Roberts, 2000). Humanização significa tornarmo-nos mais plenamente naquilo que já somos como seres humanos, mas este não é um processo abstrato. Nós humanizamo-nos como seres em contextos particulares, em momentos dados da história, conjuntamente com os outros. Impedir os outros desta busca é desumanizante. Enquanto os neoliberais se centram nos indivíduos, Freire enfatiza a natureza social da existência humana (Freire, 1976). Em última análise, ele mostra que nunca é possível estarmos completamente sozinhos. Mesmo que os outros não estejam fisicamente presentes, a sua influência sobre nós continua. Somos sempre formatados na maneira como pensamos, sentimos, agimos e nos relacionamos com os outros pelas estruturas sociais, pelas práticas históricas e pelas tradições culturais dos mundos que habitamos. Isto não significa que sejamos sempre totalmente *determinados*; para Freire, sejam quais forem as circunstâncias sociais atuais, a mudança é sempre possível (Freire, 1998). Freire não nega que os seres humanos podem, por vezes, ser motivados pelo interesse próprio nas suas decisões e ações, mas ele não vê isso como um impulso inato. O interesse próprio não é inevitável, e a propensão para o invocar é ela mesma um reflexo dos sistemas económicos, sociais e políticos que estruturam as nossas vidas. Na educação, como em muitos outros campos da atividade humana, grande parte do que fazemos é comprovadamente mais influenciado por um interesse no bem-estar dos outros do que no nosso próprio interesse económico (Freire, 1998b; Horton & Freire, 1990).

A epistemologia de Freire também se opõe ao conceito neoliberal de conhecimento. No contexto da Nova Zelândia, a mercantilização do conhecimento é um dos aspetos do neoliberalismo que se manteve constante durante a década de “mais mercado” de 1990, da “Terceira Via” nos anos de 1999-2008, e no período pós-2008. Os alunos foram incentivados a ver o conhecimento como algo a ser comprado, com o objetivo de reforçar a sua capacidade de ganho. Universidades e outras organizações de educação superior têm sido retratadas como “vendedoras”

de conhecimento, em concorrência umas com as outras, para embalarem e comercializarem o seu produto de forma eficaz procurando estabelecer o seu nicho distintivo de mercado. O conhecimento deste modelo é visto como algo que pode ser empacotado, possuído, distribuído, e comercializado. O conhecimento é, assim, para todos os efeitos, não distinguível de informação. A educação tem sido vista de forma semelhante, como uma mercadoria com um valor de troca. Assim, ao longo das últimas duas décadas na Nova Zelândia, a "educação de exportação" surgiu como uma importante indústria em crescimento. Esta maneira de pensar sobre o conhecimento e a educação repugnaria Freire. No neoliberalismo, os que querem conhecer são quase acidentais no processo de compra e venda de conhecimento."Saber"é simplesmente uma outra forma de"ter"num mundo neoliberal. Para Freire, saber é um modo de ser: uma forma de nos entendermos a nós mesmos, aos outros e ao mundo (Freire, 1985, 1996, 1998a, 1998b). No neoliberalismo, existem incentivos para tornar o processo de aquisição de conhecimento tão fácil e tão rápido quanto possível. Do ponto de vista de Paulo Freire, a tarefa de conhecer é exigente e difícil; leva tempo, esforço e dedicação. Tanto pode ser dolorosa, como alegre (Chen, 2016; Roberts, 2016). Os que querem conhecer são seres curiosos, pesquisadores, indagadores e persistentes. Contra a tendência de tentar"agradar aos clientes, uma abordagem Freiriana vê a educação como um processo que se destina a fazer-nos sentir desconfortáveis.

A lógica da performatividade que se tornou tão difundida no sistema de educação superior também é preocupante sob uma perspetiva Freiriana. A ideia de maximizar a "performance" opera a vários níveis. A nível internacional, o que importa, é a posição da Nova Zelândia nos rankings que comparam o desempenho económico ou educativo entre os países (por exemplo, os rankings do PISA). A nível nacional, são estabelecidos padrões nacionais de desempenho para as instituições de educação irem ao encontro das exigências dessa informação, atraindo estudantes, obtendo financiamento externo, e ficando dentro dos orçamentos designados. A crise mundial financeira de 2008 foi usada pelo governo da Nova Zelândia como uma justificação para dizer, explicitamente, que as instituições teriam de fazer mais com menos (Ministério da Educação, 2009). A conquista de cada vez maior eficiência, com "outputs" maximizados em relação aos "inputs", tem sido outro tema constante entre as diferentes permutações do neoliberalismo na Nova Zelândia. Dentro das universidades e outras organizações de educação superior, a linguagem do desempenho também domina. Os académicos foram colocados sob uma pressão implacável para serem produtivos nas suas pesquisas, eficazes no ensino e empreendedores na busca de apoio financeiro para o seu trabalho. A

educação é avaliada através de inquéritos a estudantes (geralmente com base em rankings na escala de Likert), permitindo a gestão universitária, comissões de promoções e painéis constantes de revisão para reduzir o valor de um professor a pouco mais do que um número. No geral, os académicos são monitorizados e medidos com maior frequência e mais intrusivamente do que nunca.

Freire não era contra a ideia de desempenho *per se*. Em muitos dos seus textos, ele salienta a importância da satisfação de requisitos elevados no trabalho académico. Ele referiu regularmente a necessidade de rigor na atribuição de bolsas e na educação (ver Freire, 1985, 1998a, 1998b; Freire & Shor, 1987). Defendeu também que, independentemente das convicções políticas de um professor, ele ou ela tem a responsabilidade de saber bem a matéria, de se preparar pormenorizadamente e de ser bem organizado/a nas atividades de sala de aula. Ensinar, para Freire, não é um assunto em que "vale tudo". A sua famosa crítica à educação bancária na Pedagogia do Oprimido (Freire, 1972) foi, por vezes, interpretada como uma licença para abandonar qualquer sentido de estrutura e disciplina na sala de aula. Uma leitura cuidadosa desse trabalho e de muitos que se seguiram deixa claro, no entanto, que a sua alternativa para a educação bancária – educação problematizadora ou libertadora – foi uma rejeição não da autoridade, mas do autoritarismo. Um professor deve ser uma autoridade no seu conhecimento de um campo de estudo e ele ou ela necessita exercer a autoridade na prática pedagógica do dia-a-dia (Freire, 1987, 1997a). Ensinar, para Freire, não é mera facilitação (Freire e Macedo, 1995). Tanto os professores como os alunos são importantes num contexto educativo, mas eles não são equivalentes entre si. Os professores têm algumas responsabilidades que os distinguem dos alunos. Saber quando e como intervir num diálogo pedagógico pode ser importante, por exemplo, para permitir a todos os alunos a oportunidade de participar (Freire e Shor, 1987). A educação, como Freire poderia ter dito com alegria, é sempre um certo tipo de "performance" e espera-se que aqueles que praticam esta arte se tornem altamente hábeis a fazê-lo. Mas estas ideias pouco têm em comum com o desempenho como performatividade no discurso da política da educação superior contemporânea.

Ao confinar o trabalho académico a uma série de "inputs", "outputs" e "resultados", todos avaliados em intervalos regulares, com medidas que são tomadas para disciplinar aqueles que não atingem os padrões especificados, a educação superior é esvaziada da sua humanidade. Funcionários e alunos são reduzidos a "outputs" e "resultados". Cada vez mais, somos levados a acreditar que nada importa na educação a menos que possa ser medido de alguma forma. Sob regimes de

avaliação de pesquisa como o PBRF, não é só o conhecimento que se torna mercantilizado mas também os investigadores que criam esse conhecimento. Os investigadores são incentivados a vender-se e ao seu trabalho, com o objetivo de aumentarem a receita para suas instituições através de classificações PBRF mais elevadas. Porque existem maneiras muito mais adequadas de avaliação de competências e de resultados (por exemplo, olhar para um currículo completo, ler o trabalho de um académico, obtendo declarações de colegas e de estudantes em preparação de tese, observando-se em ação na sala de aula ou atuando em comissões, tendo em conta as contribuições da comunidade, e assim por diante). Mas essas abordagens são muito "confusas", demasiado imprecisas, muito demoradas e ineficientes na universidade contemporânea. A noção de desempenho que é incorporada na política e na prática da educação superior contemporânea é orientada para a conformidade, ao invés de para o crescimento e o desenvolvimento. Neste sentido, é anti-educacional, e a ideia de basear a pesquisa numa forte cultura de colegialidade e de apoio está a ser minada. Todo o processo de preparação e apresentação de portfólios PBRF tornou-se fortemente sistematizada e espera-se que os investigadores participantes se tornem mais mecanizados, não só na produção de "outputs" e resultados, mas também no seu registo (Roberts, 2007, 2013). De um ponto de vista Freiriano, esta é uma abordagem degradante e desumanizadora da investigação.

O autoritarismo a que Freire se opôs no seu conceito de ensino está presente de uma forma mais subtil no sector da educação superior. O autoritarismo, como Freire o entende, é evidente em abordagens pedagógicas que negam a subjetividade crítica dos alunos. Esta pode existir quando um professor suprime o questionamento e a crítica, desencoraja o diálogo e a discussão, ou nega a possibilidade de alternativas ao abordar questões sociais complexas (Escobar et al, 1994;. Freire & Faúndez, 1989; Freire & Shor, 1987). Mas também se pode dizer que há um caráter autoritário na linguagem da performance usada na política atual. Supõe-se que a prosperidade económica é o objetivo primordial de todos os seres humanos, e que a educação superior deve ser primordialmente dirigida para atingir esse fim – tanto para a Nova Zelândia como país como para os indivíduos que participam especificamente no sistema de educação superior. O domínio dos imperativos económicos tornou-se tão completo que os documentos de política contemporânea parecem ser incapazes de oferecer qualquer coisa de importante ou substantiva quando se discutem os benefícios sociais da educação universitária (Roberts, 2014). A noção de educação superior que serve um bem público mais amplo desapareceu totalmente de tais documentos. Não há dúvida sobre para que

sistema económico global os estudantes do ensino superior estão a ser conduzidos. A ideia de considerar alternativas ao capitalismo como parte de uma experiência de educação superior não tem lugar neste discurso político. Criatividade e inovação são permitidas, mesmo encorajadas, mas apenas se enquadradas na mesma lógica básica subjacente a toda a reforma da educação superior ao longo das últimas três décadas. Estas devem ser aproveitadas para manter o motor do crescimento capitalista e para melhor posicionar a Nova Zelândia em mercados económicos mundiais. A criatividade sob tais condições acaba por se transformar em conformidade.

No seu último trabalho, Freire regressou à ideia de humanização, falando nessa fase de uma "ética humana universal", contra a qual ele colocou a ética do mercado (Freire, 1998). Ele acreditava que o último ignorava significativamente questões de justiça social, tendo observado que o seu resultado, no Brasil e noutros lugares, eram a desigualdade generalizada, a pobreza e a miséria. Ele foi honesto ao declarar a sua preferência pelo socialismo democrático e sua aversão às injustiças do capitalismo neoliberal global. No entanto, apesar de Freire nunca ter tido medo de falar abertamente sobre seus próprios pontos de vista políticos, também ressaltou a importância de permitir posições alternativas para se ser ouvido. Este é um tema-chave no livro, Paulo Freire sobre a Educação Superior (Escobar et al., 1994). Nesse volume, Freire defende uma conceção de tolerância que vai além da mera aceitação de pontos de vista opostos. Ele afirma que os professores universitários devem não só permitir mas também incentivar ativamente a exploração e a discussão de ideais sociais alternativas. Tolerância, argumenta ele, não significa abrir mão de ideais próprios; pelo contrário, saber aquilo em que se está empenhado (e porquê) é o componente-chave de uma vida intelectual bem vivida. Mas o que a universidade e os professores não têm o direito de fazer é impor os seus pontos de vista aos outros (Freire e Shor, 1987; Roberts, 2010). A educação universitária é um processo necessariamente intervencionista, mas intervenção não é o mesmo que imposição. No momento em que entramos numa sala de aula da universidade, não podemos evitar deixar uma marca noutras vidas, mas se respeitarmos a independência intelectual dos alunos que ensinamos devemos permitir e fomentar a expressão e a investigação de pontos de vista contrários aos nossos. Isto diz mais amplamente da política de educação.

Desde os seus trabalhos iniciais que Freire argumentava que a educação nunca pode ser neutra; ensinar e aprender são processos políticos (Mayo, 1999; McLaren, 1999; Schugurensky, 2011, Shor, 1993). No ensino, não podemos deixar de

favorecer algumas maneiras de compreender os seres humanos, o mundo, algumas práticas culturais e alguns modos de vida social, em detrimento de outros. O conceito de política de Freire não se limita à política partidária. As dimensões políticas da educação são evidentes na forma como ensinamos, naquilo que ensinamos, e porque o ensinamos; nas leituras que vamos selecionar ou recomendar; no que não faz parte do currículo, bem como naquilo que faz; nas formas de avaliação utilizadas; nas estruturas físicas dos espaços de sala e nos pontos de vista que os professores e os alunos trazem com eles para qualquer ambiente pedagógico. As organizações internacionais como a OCDE, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial têm uma influência direta ou indireta sobre as modalidades de ensino em muitos países. As corporações multinacionais, particularmente as da área das tecnologias de computação e digitais, também exercem uma influência sobre os gostos, aspirações, hábitos académicos e as relações sociais dos participantes no ensino superior. A nível nacional, as decisões tomadas, as leis aprovadas e as políticas criadas por políticos têm um impacto substancial na vida educativa.

Freire percebeu que o neoliberalismo era retratado como se fosse uma abordagem neutra; a única solução sensata e razoável possível para os problemas sociais, económicos e educacionais. Este apelo implícito à neutralidade não é um acidente; não só mascara as políticas subjacentes à reforma neoliberal, mas é em si uma indicação dessas políticas. Ao apresentarem posicionamentos críticos como "antiquado", "irrelevante", ou "irrealista", os políticos neoliberais, consciente ou inconscientemente, suprimem o tipo de debate forte que é necessário para sustentar a vida democrática autêntica. O princípio "TINA" ("There is no alternative/Não há alternativa"), muitas vezes atribuído à ex-primeira ministra britânica Margaret Thatcher, cimentou-se nas orientações de política e na consciência política. Numa perspetiva Freiriana, no entanto, há *sempre* alternativas. Isso não significa que todos os problemas sociais se prestem a soluções rápidas ou fáceis. Muito pelo contrário, é verdadeiro na maioria dos casos, e é em parte por isso que Freire se refere à educação *problematizadora* como o seu ideal na *Pedagogia do Oprimido*, e não à educação *de resolução de problemas* (Freire, 1972).

Os problemas que Freire constatou como educador no Brasil na década de 1960 – a pobreza desesperada, a desnutrição, a falta de cuidados de saúde, as condições de vida degradadas, o analfabetismo generalizado, e assim por diante – tinham raízes estruturais profundas (Freire, 1976). A educação por si só não os poderia "resolver"

e o processo de abordagem dessas dificuldades levaria anos, não semanas ou meses. Isto não significa que a educação não tenha um papel a desempenhar; Freire acreditava que esta pode e deve envolver e resolver os problemas sociais mais difíceis que enfrentamos. Mas uma qualidade importante para qualquer educador é a paciência. Compreender a história também é útil para se situarem problemas contemporâneos numa perspetiva mais ampla. Isto também é muitas vezes inexistente num mundo estruturado por sistemas e políticas neoliberais. Há a tendência para tratarmos apenas do aqui e agora, ou tornarmo-nos "centrados no futuro". O passado pode ensinar, se soubermos como o "ouvir", e desde que não sejamos demasiado rápidos a impor as nossas categorias de entendimento àqueles que pertencem a gerações distantes. É necessária uma postura de abertura radical, onde o presente, o passado e os possíveis futuros possam ser contemplados com cuidado e humildade (Freire, 1976, 1998a; Peters & Roberts, 2011). O desejo de gratificação instantânea é, marcadamente, uma característica do atual momento histórico, e este fenómeno encontrou o seu caminho para a educação. Mas Freire estava ciente de que a educação superior em particular, tem um papel fundamental a desempenhar fazendo-nos ir mais devagar – levando-nos a fazer uma pausa, para refletir, para pensar novamente sobre o que queremos e por quê. Quando permitimos que este processo funcione, podemos, por vezes, descobrir que o que a princípio parecia mais óbvio, menos questionável, é bastante mais problemático do que imaginávamos. Por vezes, podemos descobrir que as alternativas aos nossos arranjos sociais e económicos atuais estiveram à nossa frente o tempo todo, mesmo que apenas de forma incipiente. A ideia aparentemente simples – por exemplo, favorecer a cooperação em vez da competição – pode assumir uma importância muito maior do que supúnhamos, se estivermos dispostos a considerar, de forma plena e justa, algumas das suas implicações mais amplas para a política e para a prática.

A Universidade e a Educação para a Cidadania Crítica

Freire expressou as suas preocupações sobre o neoliberalismo nos anos imediatamente a seguir à queda do Muro de Berlim e ao colapso do império soviético. Para alguns, esses importantes acontecimentos sinalizaram o início de uma nova era, uma ordem mundial totalmente dominada por um modo de produção. Supunha-se que o debate sobre a melhor maneira de organizar a vida social e económica estava acabado: o capitalismo triunfara, e a possibilidade de um futuro socialista tinha desaparecido para sempre. Freire alertou para o perigo de nos tornarmos demasiado seguros das nossas próprias certezas, de nos tornarmos

presunçosos, irrefletidos e de desconsiderarmos posições opostas (Freire, 1994, 1997b). Esta, segundo ele, era uma das características definidoras do pensamento neoliberal. Não apenas isso; ele viu uma espécie de fatalismo no trabalho nos discursos neoliberais: uma aceitação quase casual das desigualdades sociais em curso como inevitáveis (Freire, 1998, 2004, 2007). Ele recusou-se a ceder a esse tipo de pensamento e lutou duramente, até a sua morte, para demonstrar as falhas e as consequências desta mentalidade fatalista.

O que teria ele pensado, então, dos anos que se seguiram? No seu Brasil natal, o partido político que ele tinha apoiado – o Partido dos Trabalhadores do Brasil – chegou ao poder com Luiz Inácio Lula da Silva ("Lula") como presidente do país entre 2003 e 2011. As mudanças no pensamento político durante a primeira década do século XXI, não só no Brasil, mas também em vários outros países da América do Sul (por exemplo, Venezuela, Argentina e Bolívia), levaram alguns analistas a falar do surgimento de uma era *pós*-neoliberal (Grugel & Riggirozzi, 2012; Lewkowicz, 2015). É possível observar outras mudanças – por exemplo, o aparecimento da "Terceira Via" no Reino Unido e noutros lugares, os movimentos "Occupy" que se seguiram à crise económica mundial de 2008 – assim como outras indicações de que o termo "neoliberalismo" já não é útil para descrever as tendências políticas contemporâneas. No entanto, como Springer (2015) observa, é importante não tratar o neoliberalismo como um estádio final monolítico, estático, e indiferenciado" (p. 5). O neoliberalismo é uma doutrina com uma certa elasticidade; é uma maneira de pensar sobre os seres humanos e o mundo que deixou a sua marca de forma muito diversa.

De entre as características do neoliberalismo que perturbaram Freire, a maior parte persistiu, ou foi reafirmada, no Brasil e noutros países. As políticas de renacionalização e os esforços do governo para fornecer um apoio adicional aos membros mais vulneráveis da sociedade revelaram-se, a longo prazo, insuficientes para reduzir significativamente as desigualdades económicas. A cultura do consumo implacável é, mais do que qualquer outra coisa, cada vez mais difundida em todo o mundo. Os pontos de vista instrumentalistas do conhecimento e da educação prevaleceram sobre outras conceções, e a ideia de garantir uma vantagem económica num mundo competitivo continua a ser um objetivo político fundamental. Emergiram novas formas de privatização na educação. O neoliberalismo pode ter "implodido" com as crises bancárias e de hipotecas de 2007/2008 (Hall, Massey & Rustin, 2013), mas ao longo dos últimos anos recuperou fortemente. Nalguns países (incluindo a Nova Zelândia) o mercado imobiliário,

especialmente em cidades maiores, tem sido flutuante, agravando as disparidades existentes entre os que “têm” e os que “não têm”. No século XXI, roupas, sapatos e outros bens de consumo continuam a ser produzidos para os mercados globais através de trabalho em fábricas enormes que utilizam trabalhadores ilegais, com salários e condições terríveis. Quer descrevamos a nossa época como neoliberal ou pós-liberal, sob um ponto de vista Freiriano, ainda há um trabalho considerável a fazer.

Uma maneira de pensar sobre este “trabalho” em instituições como as universidades é concebê-lo como um processo de educação para a cidadania crítica. Existe um corpo substancial de trabalho teórico sobre a cidadania, a globalização e a educação (por exemplo, Haynes, 2009; Peters, Britton & Blee, 2008; Petrovic & Kuntz, 2014; Pashby, 2011; Veugelers, 2011). Mas tem sido dito relativamente pouco sobre aquilo a que poderíamos chamar “cidadania académica”. [4] Como académicos, vivemos como cidadãos dentro das nossas instituições e não apenas fora dos portões da universidade, Os valores que incorporam o nosso trabalho com alunos e colegas são muitas vezes os mesmos que defendemos e demonstramos noutras esferas da vida. O modo como abordamos a tarefa de “ser um académico” depende muito do que entendemos por cidadania. Muitos professores, não apenas nas universidades, mas em instituições de todos os níveis do sistema de ensino, estão comprometidos com os seus empregos e não apenas por razões financeiras, mas porque querem realmente fazer uma diferença que valha a pena noutras vidas. [5] Mas ao ensinar os outros, não estamos apenas a desempenhar um papel na definição dos seus futuros, mas também na formação de nós mesmos como seres éticos. As responsabilidades no trabalho – por exemplo, nas comissões, dentro da comunidade em geral, e na nossa disciplina – também contribuem para este processo de formação. Se aqui estamos particularmente preocupados com a educação académica crítica para a cidadania, o que significa isso? A Nova Zelândia fornece, mais uma vez, um interessante estudo de caso para abordar esta questão.

Enquanto a Nova Zelândia tem sido muitas vezes vista como um dos exemplos menos impuros” da reforma neoliberal (Jessop, 2002), pelo menos durante o período em que as mudanças económicas fundamentais foram sendo instituídas (1984-1990), mesmo neste país, e especialmente no domínio da política social da educação superior, o neoliberalismo evoluiu em passos confusos e irregulares. Esta “impureza” é potencialmente uma fonte de alguma esperança para aqueles que trabalham no setor da educação superior. O gerencialismo continua a exercer uma

influência dominante na vida universitária mas isso não significa, de modo algum, uma vitória completa para o neoliberalismo. Os académicos da Nova Zelândia resistiram às reformas neoliberais desde o início. Eles têm-no feito de diversas formas, às vezes em silêncio, às vezes em voz alta, tanto através de ações individuais como através de coletivos. O Sindicato da Educação Superior tem desempenhado um papel significativo neste processo e, por vezes, os académicos protestam nas ruas contra cortes no financiamento, o encerramento de programas de estudo e outros assuntos de interesse. Alguns estudiosos têm escrito artigos críticos para jornais diários, e outros têm aparecido regularmente na televisão para debater questões educativas controversas. Igualmente importantes são as formas menos visíveis de resistência promulgadas através do ensino e supervisão. Estas podem ser visíveis nas perguntas postas pelos professores universitários, nos problemas para os quais chamam a atenção dos alunos, nas leituras que recomendam e disponibilizam, nas formas de diálogo e reflexão que adotam e a compreensão implícita da finalidade da educação que transmitem, entre outras.

Na Nova Zelândia, as universidades são obrigadas, nos termos da lei, a assumir um papel de "crítica e de consciência da sociedade". Existe, portanto, alguma proteção legal para os académicos que tornam pública a sua opinião, mas há limites para isso – especialmente na educação. As universidades podem impor e impõem as suas próprias restrições ao conteúdo do currículo e da conduta académica. A grande maioria dos académicos está consciente do sentido de responsabilidade que acompanha o ideal de liberdade académica. São relativamente raros os casos que sugerem um abuso dessa liberdade. Também incomuns, embora não inéditos, são exemplos de interferência Ministerial direta em assuntos relacionados com o tipo de ensino de um académico. As salas de aula universitárias nunca são espaços totalmente abertos, mas mesmo em ambientes gerencialistas que poderiam ser bastante opressivos, ainda conseguem criar oportunidades para a investigação e exploração de formas alternativas de pensar, de ser e de organização social. Servir como uma "crítica da sociedade" nesses espaços não significa, numa perspetiva Freiriana, que a principal tarefa do académico seja simplesmente "criticar". A crítica é uma importante forma de atividade académica, mas isso é, em última análise, um exercício construtivo. A crítica ao capitalismo neoliberal global de Freire era, simultaneamente, uma expressão do seu profundo compromisso com a justiça social e com o ideal de humanização (cf. Freire, 1993, 1994, 1998a, 2004, 2007; Kirylo, 2011; McLaren, 2000; Rozas, 2007).

A noção de servir como a "consciência" da sociedade convida a mais perguntas. A

ideia de ser um veículo para a consciência de alguém ou para a sua expressão é problemática (Roberts & Peters, 2008). Uma maneira mais proveitosa de olhar para esta questão, tendo Freire em mente, é ver *tendo* uma consciência própria e exercitá-la como uma virtude pedagógica nos ambientes universitários. Permitir que a voz da consciência esteja presente na forma como conduzimos as nossas atividades académicas diárias é fundamental se quisermos viver com integridade nos ambientes universitários. A formação de académicos como cidadãos críticos pode ser vista como um processo de conscientização. Este conceito é um dos mais complexos na filosofia de Freire, e foi uma frequente fonte de mal-entendidos (como Freire observou) entre os seus intérpretes – tanto que por algum tempo, Freire deixou de usar o termo. Para a conscientização é essencial o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda e mais crítica das sociedades em que vivemos. Mas tão importante como isso, e muitas vezes esquecido, é o elemento da "consciência" na conscientização (Freire, 2004; Liu, 2014). As nossas consciências fornecem uma ponte entre os aspetos reflexivos e ativos de humanizar a praxis. Uma consciência bem desenvolvida permite-nos envolver numa espécie de diálogo interno, e isso pode acontecer aquando de um diálogo externo com os outros, levando-nos à ação. Eles continuam a instigar-nos; a nossa consciência não nos deixará ir. O cidadão académico que é capaz de ouvir atentamente, com calma e com uma sensação de serenidade, a voz insistente de sua consciência, tem, muitas vezes, uma consciência mais nítida daquilo com que está comprometido e porque o está. Isso não torna a vida académica mais fácil; com efeito, muitas vezes significa que toma o caminho mais complexo, mais stressante, mais difícil, e que consome mais tempo.

Uma abordagem Freiriana de educação para a cidadania crítica coloca os seres humanos, e não a economia, no centro de qualquer instituição de educação superior. As humanidades têm sido marginalizadas sob o neoliberalismo; para um académico comprometido com a educação Freiriana, elas são vitais. Freire teria dito, principalmente, que precisamos perguntar e resolver questões fundamentais ontológicas, epistemológicas, éticas e políticas: "O que significa ser um ser humano? Qual a natureza da realidade? O que é"conhecimento"e como podemos obtê-lo? O que devemos fazer? (Como devemos viver? Como devemos estruturar a nossa sociedade?) Quais são os impedimentos para a realização dos nossos ideais?" (Roberts, 2014, pp. 232-233). A educação para a cidadania crítica concebida nestes termos reconhece que muito do que é mais importante na educação não é, ou não deveria ser, mensurável. A incomensurabilidade, a incerteza e imprevisibilidade da educação não precisa ser odiada nem ignorada, em vez disso, pode ser celebrada.

Um cidadão académico crítico, no sentido Freiriano, não vai ter medo de declarar que encara a vida universitária como um ato de amor. Não se trata de amor romântico, mas de amor como cuidado, atenção e compromisso: amor pelos alunos que ensinamos, pelos colegas com quem trabalhamos, e pelo ato de estudar. Os estudantes, como Freire gostava de dizer, não devem ser vistos como "consumidores" de educação, mas como participantes críticos ativos no processo de construção e avanço do conhecimento. Os cidadãos académicos críticos, caso seja adequado ao plano de estudos, encontrarão formas de incentivar o engajamento pedagógico com os problemas globais mais prementes da atualidade (por exemplo, as alterações climáticas e o terrorismo). Esta abordagem da educação para a cidadania crítica reconhece que não há *nenhuma* maneira melhor de ensinar, de compreender o mundo, ou de viver nesse mundo. Ao mesmo tempo, o reconhecimento de uma pluralidade de diferentes pontos de vista não nos deve impedir de dizer que algumas formas são melhores do que outras. Freire teria querido que nós escutássemos atentamente a sua proposta, a sua filosofia e a sua pedagogia, mas como parte de uma conversa intelectual muito mais ampla e relacionada com os temas e os problemas próprios do nosso tempo.

Referências

Chen, R.H. (2016). Freire and a pedagogy of suffering: A moral ontology. In M.A. Peters (Ed.) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer.

Escobar, M., Fernandez, A.L., Guevara-Niebla, G. with Freire, P. (1994). *Paulo Freire on higher education: A dialogue at the National University of Mexico.* Albany, NY: State University of New York Press.

Flew, T. (2014). Six theories of neoliberalism. *Thesis Eleven*, *122*(1), 49-71.

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

Freire, P. (1976). *Education: The practice of freedom*. London: Writers and Readers.

Freire, P. (1985). *The politics of education*. London: MacMillan.

Freire, P. (1987). Letter to North-American teachers. In I. Shor (Ed.) *Freire for the Classroom*(pp. 211-214). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city*. New York: Continuum.

Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope*. New York: Continuum.

Freire, P. (1996). *Letters to Cristina: Reflections on my life and work*. London: Routledge.

Freire, P. (1997a). *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum.

Freire, P. (1997b). A response. In P. Freire, J.W. Fraser, D. Macedo, T. McKinnon & W.T. Stokes (Eds.) *Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire*(pp. 303-329). New York: Peter Lang.

Freire, P. (1998a). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield.

Freire, P. (1998b). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Boulder, CO: Westview Press.

Freire, P. (2004). *Pedagogy of indignation.* Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Freire, P. (2007). *Daring to dream.* Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Freire, P. & Faundez, A. (1989). *Learning to question: A pedagogy of liberation*. Geneva: World Council of Churches.

Freire, P. & Macedo, D. (1995). A dialogue: culture, language, and race. *Harvard Educational Review*, *65*(3), 377-402.

Freire, P. & Shor, I. (1987). *A pedagogy for liberation*. London: MacMillan.

Grugel, J. & Riggirozzi, P. (2012). Post neoliberalism: Rebuilding and reclaiming the state in Latin America. *Development and Change*, *43*(1), 1-21.

Hall, S., Massey, D. & Rustin, M. (2013). After neoliberalism: Analysing the present. *Soundings*, *53*, 8-22.

Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.

Haynes, B. (Ed.) (2009). *Patriotism and citizenship education.* Oxford: Wiley-Blackwell.

Horton, M. & Freire, P. (1990). *We make the road by walking: Conversations on education and social change*. Philadelphia: Temple University Press.

Jessop, B. (2002). Liberalism, neoliberalism, and urban governance: A state-theoretical perspective. *Antipode*, 452-472.

Kirylo, J.D. (2011). *Paulo Freire: The man from Recife*. New York: Peter Lang.

Lewkowicz, J. (2015). Post-neoliberalism: Lessons from South America. *openDemocracyUK*, 9 February.

Liu, K. (2014). *Conscientization and the cultivation of conscience*. New York: Peter Lang.

Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire and adult education: Possibilities for transformative action.* London: Zed Books.

McLaren, P. (1999). A pedagogy of possibility: reflecting upon Paulo Freire's politics of education. *Educational Researcher*, *28*, 49-56.

McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution.* Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Ministry of Education (2002). *Tertiary education strategy, 2002-07.* Wellington: Ministry of Education (Office of the Associate Minister of Education – Tertiary Education).

Ministry of Education (2006). *Tertiary education strategy, 2007-12.* Wellington: Ministry of Education (Office of the Associate Minister of Education – Tertiary Education).

Ministry of Education (2009). *Tertiary education strategy, 2010-15.* Wellington: Ministry of Education (Office of the Minister for Tertiary Education).

New Zealand Government (2014). *Tertiary education strategy, 2014-2019*.

Wellington: Ministry of Education and Ministry of Business, Innovation and Employment.

New Zealand Productivity Commission (2016). New models of tertiary education: Issues paper. Available from www.productivity.govt.nz/inquirycontent/tertiary-education

Pashby, K. (2011). Cultivating global citizens: Planting new seeds or pruning the perennials? Looking for the citizen-subject in global citizenship education theory. *Globalisation, Societies and Education*, *9*(3-4), 427-442.

Peters, M.A., Britton, A. & Blee, H. (Eds.) (2008). *Global citizenship education: Philosophy, theory and pedagogy.* Rotterdam: Sense Publishers.

Peters, M.A. & Roberts, P. (2011). *The virtues of openness*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Petrovic, J.E. & Kuntz, A.M. (Eds.) (2014). *Citizenship education around the world: Local contexts and global possibilities.* New York: Routledge.

Roberts, P. (2000). *Education, literacy, and humanization: Exploring the work of Paulo Freire*. Westport, CT: Bergin and Garvey.

Roberts, P. (2007). Neoliberalism, performativity and research. *International Review of Education*, 53(4), 349-365.

Roberts, P. (2010). *Paulo Freire in the 21 st century: Education, dialogue and transformation*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Roberts, P. (2013). Academic dystopia: Knowledge, performativity and tertiary education. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 35(1), 27-43.

Roberts, P. (2014). Tertiary education and critical citizenship. In J.E. Petrovic & A.M. Kuntz (Eds.) *Citizenship education around the world: Local contexts and global possibilities*(pp. 220-236) *.* New York: Routledge.

Roberts, P. (2016). *Happiness, hope, and despair: Rethinking the role of education.* New York: Peter Lang.

Roberts, P. & Peters, M.A. (2008). *Neoliberalism, higher education and research*.

Rotterdam: Sense Publishers.

Rozas, C. (2007). The possibility of justice: The work of Paulo Freire and difference. *Studies in Philosophy and Education*, *26*, 561-570.

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

Shor, I. (1993). Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.) *Paulo Freire: A Critical Encounter*(pp. 25-35). London: Routledge.

Springer, S. (2015). Postneoliberalism? *Review of Radical Political Economics*, *47*(1), 5-17.

Torres, C.A. (1994). Introduction – Intellectuals and university life: Paulo Freire and higher education. In M. Escobar, A.L. Fernandez, & G. Guevara-Niebla, with P. Freire, *Paulo Freire on higher education: A dialogue at the National University of Mexico*(pp. 1-25) *.* Albany, NY: State University of New York Press.

Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education, 9*(3-4), 473-485.

Notas

[1] Na Nova Zelândia, os termos "educação terciária" é mais usado na política do que "educação superior". O primeiro é mais abrangente do que o segundo e inclui todas as formas de educação pós-obrigatória (por exemplo, universidades, politécnicos, estabelecimentos privados de formação, instituições indígenas de educação superior, organizações de formação da indústria e educação de adultos e comunitária). A principal preocupação neste artigo, contudo, é o impacto das ideias neoliberais nas universidades.

[2] Sobre a teoria do neoliberalismo, ver Harvey (2005) and Flew (2014).

[3] Os dois maiores partidos na Nova Zelândia são o Partido Nacional e o Partido Trabalhista. Estes são semelhantes, em muitos aspetos, ao Partido Conservador e ao Partido Trabalhista no Reino Unido. As distinções tradicionais entre os dois partidos são 'direita' (Nacional) e 'esquerda' (Trabalhista) têm-se vindo a diluir categoricamente desde 1984. Agora, a tendência nos media da Nova Zelândia é a

de classificar o Nacional como um partido de ‘centro-direita’ e o Trabalhista como sendo de ‘centro-esquerda’. Contudo, isto mascara o facto de ter havido uma deslocação para a direita do espetro político de ambos os partidos. A Nova Zelândia tem um sistema parlamentar Proporcional Misto, permitindo que partidos mais pequenos (por exemplo, os Verdes, Nova Zelândia Primeiro, e o Partido Maori) exerçam alguma influência política através de coligações com os partidos maiores.

[4] Uma linha relacionada de investigação examina o papel do intelectual, do ponto de vista Freiriano. Uma fonte útil para explorar esse assunto é Torres (1994).

[5] Freire was highly critical of the comparatively low salaries paid to teachers (see Freire, 1997b). His point was not that teachers should be driven by money in their career decisions but that teaching is not given the respect it deserves.

Emancipatory Resistance & Radicalization: Indispensable to The Formation of Democratic Citizens

Antonia Darder, Loyola Marymount University [1]

What is essential is that [the formation of democratic citizens]…maintain alive the flame of resistance that sharpens their curiosity and stimulates their capacity to risk…

—Paulo Freire (1998)

In his introduction to *Pedagogy of Freedom,* Stanley Aronowitz (1989) writes that "Freire holds that a humanized society requires cultural freedom, the ability of the individual to choose values and rules of conduct that violate conventional social norms, and. In political and civil society, requires the full participation of *all* of its inhabitants in every aspect of public life (p. 19). Paulo Freire's dialogical approach sought to actively challenge debilitating dualisms and untenable binaries that negate, polarize, and limit life choices within an ostensibly democratic society. Moreover, he recognized that the impact of the authoritarian state on its citizens and the invisible power of its alienating domestication upon their lives—a domestication that aimed to incapacitate the power of democratic citizenship and conserve the social and material inequalities of the capitalist state.

However, Freire also recognized that to violate conventional social norms requires by necessity that resistance and dissent exist as part of a praxis of citizenship within any democratic society. Hence, resistance in the classroom and community merits critical engagement, in that it plays an important role the process of problematization and social struggle. In fact, rather than adversarial or troublesome to the critical construction of knowledge and democratic formation of citizenship, resistance, as an indispensable quality, serves as a meaningful antecedent to the evolution of critical consciousness.

Resistance and Political Consciousness

In engaging with the pedagogical indispensability of resistance, Freire (1983)

argued that no problem or act of resistance could ever be resolved by simply ignoring, dismissing, or trying to eliminate the resistance or opposition, without falling into authoritarianism. Instead, what teachers must learn to do is to cultivate and nurture dialogue in ways that create new fields of possibility large enough to welcome the tensions generated by resistance. This enhances the field from which students can launch their energies into emancipatory directions of democratic inquiry, through critique and thoughtful engagement. It is this pedagogical response to resistance that most supports the communal evolution of political consciousness, in that transformation is made possible through a collective democratic process of participation, voice, solidarity, and action that forges new possibilities.

Accordingly, an important aim of Freire's emancipatory pedagogy is to override preconditioned or hegemonic patterns in how we name the world, by providing a demythologizing context in which teachers and students can consider the political consequences of particular ways of thinking and their consequences. In the process, Freire asked us to move away from fixed or prescribed notions of life and toward a relational and contextual understanding of knowledge, history, and community. This idea is also relevant to Freire's notion of a critical (Freire & Macedo 1987), informed by his teaching of literacy as a decolonizing practice, which for him was "above all, a social and political commitment (Freire 1993, 114). In the process of *reading of the word and the world*, Freire (2002) also sought to explore "the relationship prevailing between political lucidity…and the various levels of engagement in the process of mobilization and organization for struggle—for the defense of rights, for laying claim to justice" (40). Hence, the capacity to read the word and the world is fundamentally linked to a larger political struggle against hegemony, which entails a critical literacy that prepares students toward a more just life.

A problem-posing pedagogy of resistance, with Freire's concept of critical literacy as its compass, is meant to support students in becoming consciously aware of their context and their conditions of life; whereby they become more consciously aware of their options and their emancipatory right to both resist and challenge oppression, as empowered democratic subjects of their own destinies. It is at that point that Freire considered students to become politicized, in that they gained a sense of critical awareness about how power relations impact them and their communities. To become politicized then implies entering into an evolutionary process of consciousness, by which individuals and social movements become critically aware that their civic participation in the historical process is directly linked to their capacities to denounce injustice and announce a more just world.

Resistance, in this instance, is firmly anchored to a dialectical process, by which students and communities struggle to contend with the consequences of particular values, policies, and practices that threaten their right to be. Hence, resistance is often the precursor to becoming more critically conscious and, as such, must also be linked to the emancipatory right to participate in individual and collective choice.

Freire's pedagogy of love encompasses conditions of resistance that support teachers, students, and communities to enter more fully into an intentionally lived historical process of their own making. Within a pedagogy that supports the development of critical consciousness are also the underlying purposes of empowerment and self-determination, which enable students to reflect on their lives and the world around them. Freire (1983) believed that as teachers and students grow in the power of reflection and social agency, we also develop "an increased capacity for choice" (16). This increased capacity for choice is a fundamental prerequisite, as oppressed communities move to liberate ourselves from old prescribed choices that have been handed down to us by the powerful. It is, moreover, through the deepening of consciousness that we recuperate the possibilities for choice.

Freire also made a distinction between *integration* and *adaptation* in the formation of critical consciousness. This conceptual explanation is significant in that it hints to Freire's dislike for the term "marginalization," in that he did not believe that any of us, whether oppressed or not, could sit at the margins or outside the structures of power. Instead, he insisted that a significant aim of liberation had to be the full participation of the oppressed in the decision-making of communities and societies in which we reside. I offer this explanation in that the term "integration" has lost its progressive significance in places like the United States, where the term became more analogous to what Freire called adaptation (or in some circles co-optation). More specifically, Freire (1983) explains these terms with respect to the critical capacity to make choices and to act in the interest of transformation.

Integration with one's context, as distinguished from *adaptation*, is a distinctively human activity. Integration results from the capacity to adapt oneself to reality *plus* the critical capacity to make choices and to transform that reality. To the extent that man loses his ability to make choices and is subjected to the choices of others, to the extent that his decisions are no longer his own because they result from external prescriptions, he is no longer integrated. Rather, he is adapted. He has "adjusted" (p. 4)

It is useful to note here that Freire (1983) elsewhere wrote: “to the extent that a person acts more on the basis of emotionality than reason, his behavior occurs adaptively and cannot result in commitment, for committed behavior has its roots in critical consciousness and capacity for genuine choice” (20). However, a similar epistemological concern can be raised to the extent that a person acts far more exclusively or exaggeratedly from the standpoints of pure reason, physicality, or even spirituality, without an integral understanding of the relationship of these human faculties to the formation of meaning and cultural worldviews. Moreover, depending on the cultural and historical milieu from which a basis for knowledge emerges and a particular focus of study evolves, the expression of these human faculties can also echo the cultural needs of students, within a pedagogical context, where the process of conscientization is considered paramount to teaching and learning.

Pedagogy of Resistance

Within a Freirian approach to education, resistance then is not considered a problem to be defeated. Instead, a critical understanding of resistance is an essential component to the democratic process by which new knowledge emerges and political formation in the interest of justice evolves. For this reason, Freire (1983) considered the spirit of resistance “a symptom of advancement, an introduction to a more complete humanity [and an] attitude of rebellion as one of the most promising aspects of our political life” (36). However, he did not believe that genuine democratic life could be won by resistance or rebellion alone, in that the struggle for our liberation could not exist predominantly as dissent, but rather had to also move toward a constructive process of critical intervention and remaking of concrete situations. Dialogue, therefore, was for Freire the collective praxis by which we transform the power and promise of resistance into transformative action. So, rather than to shut down resistance by authoritarian means of control or manipulation, Freire urged us to appreciate that without resistance, transformative knowledge is impossible. This is to say, a pedagogy of resistance holds the key for unveiling, in more substantive ways, the asymmetrical relations of power within schools and society and the impact of oppressive consequences. In essence, resistance can be understood as a significant dialogical juncture, where limit situations can be more clearly identified and unveiled.

This pedagogical process, of course, can create enormous dissonance, ambiguity, and uncertainty, given that it signals the necessity for significant paradigmatic

shifts away from values, structures, and traditions informed by fundamental human inequalities and the epistemological negation of indigenous of knowing (Paraskeva, 2011). The extent to which teachers can express a sense of faith, compassion, and love for their students as worthy and knowing human beings, as well as create the conditions for a pedagogical process of empowerment, will ultimately determine how students move through their resistance when asked to interrogate unjust systems of power and privilege that may implicate their own perspectives and past practices. This requires teachers be prepared to delve into the painful dimensions of personal and social oppression and to invite students to enter with them into more just ways of being, thinking, and acting. This pedagogical phenomenon of resistance may cause both teachers and students to undergo continual experiences of doubt and anxiety, as they come to learn from one another about that which must be interrogated in the moment. Moreover, it is important that teachers remain open minded and supple in our pedagogical approaches, in that our ideas too can too easily become reified and fixed, losing openness and flexibility in the hardening of our experience, given the frustrations and impatience we often undergo within mainstream educational settings.

It is worth noting here that the dialogical approach of Freire's pedagogy is meant to be as empowering a process for teachers as it is for students, in that it is also meant to prevent teachers from becoming fossilized in our ideas. This is best achieved when we recognize that teaching is as much a process of learning from our students, as it is a process of students learning from teachers. Thus, this radical suppleness is best cultivated, as we see in Freire's life, when we aspire persistently to learn with our students, express love and faith in their interactions, and yet, are not afraid to express that "fire in the belly" that is fueled by an uncompromising love for freedom, life, and the world. This process, however, can only proceed effectively, when radical educators have developed sufficient patience, confidence, faith, knowledge, and commitment to a humanizing vision of education. This moves us beyond absolute, reified, and fixed formulas of teaching and learning, toward a dialectical understanding and integral approach, which supports pedagogical practices that bring students and the world into constant relationship, in the interest of democratic life.

By embracing the indispensability of resistance, we come to recognize its relationship to how teachers and students participate either to open the field of rationality or to close it, depending upon ideological allegiances, cultural values, class privilege, or lived histories. An emancipatory response to resistance, through

openness and acceptance, expands the field of rationality, in ways that invite students to look more critically at their own attitudes, how these came to be, the consequences of their actions, and new ways in which they might respond to the world, in both theory and practice. This demands a pedagogical process that shifts the focus away from trying to eliminate oppositionalities or resistance to ways that engage student resistance in meaningful ways and encourages greater inclusiveness and collaboration. Through this dialogical process, resistance to and problematization of oppression unfold, in ways that honor the dignity of our humanity and bring us into new relationships with one another. It is precisely within the context of a new critical understanding of the world, of others, and of the self that the process of emancipatory radicalization can evolve.

Emancipatory Radicalization

Despite his overarching emphasis on the role of social relationships in the formation of critical consciousness, Freire recognized that each individual must also find within themselves and in communion with others that decisive point in their lived historical process that signals their radicalization as an imperative of emancipatory life. This to say, that political consciousness and a commitment to action cannot be transferred, in a banking mode, to students or communities, no matter how oppressed. Freire (1970) addressed this point in speaking to the question of liberation as a critical form of praxis.

Liberation is a praxis: the action and reflection of men and women upon their world in order to transform it. Those truly committed to the cause of liberation can accept neither the mechanistic concept of consciousness as an empty vessel to be filled, nor the use of banking methods of domination (propaganda, slogans—deposits) in the name of liberation. Those truly committed to liberation must reject the banking concept in its entirety, adopting instead a concept of women and men as conscious beings, and consciousness as consciousness intent upon the world (79).

As such, the development of critical awareness requires a dialogical process whereby individuals, through their personal reflection, dialogue, solidarity, and actions over time, awaken to and evolve greater faith in their own social agency and capacity for integral formation.

To better comprehend the power and possibilities of emancipatory consciousness

requires that we retain in place the dialectical qualities that underpin this process. More specifically, we radicalize and are radicalized, through relationships labor and struggle with one another. This, however, does not collapse the individual into the communal or the communal into the individual, in that each has a field of sovereignty and autonomy that is brought to bear, in the forging of critical consciousness. Rather than cogs in the great wheel of revolution or the historical process of evolution, we are, in fact, creators and co-creators of life—whether we participate passively through inaction and submission or bring forth critical impulses for liberation to bear upon the social and material structures that impact our existence.

An ever-present question, however, in the process of radicalization is how we make the radical option. Freire (1983) believed that the ethical man or woman “who makes a radical option” does not deny another the right to choose nor imposes that choice upon another. However, radicals do have “the duty, imposed by love, to react against the violence…in a situation in which the excessive power of a few leads to the dehumanization of all” (10-11). Unfortunately, it is precisely this human potential to know the world critically and to denounce injustice that is most corrupted by the lovelessness of oppression and the hostility of authoritarianism—hostility that disables the individual and collective participation and empowerment of those deemed renegades, within the existing regime.

Freire understood that if democratic life must encompass a journey or road toward an unknown future, then great courage, discipline, and commitment is required to denounce injustice and to remain ever present in the larger struggle for individual and social transformation. Rather than a perspective that objectifies the outcome of democratic struggle as some definitive endpoint or transcendent utopia, Freire understood, through his own life, that the struggle for liberation is an on-going revolutionary and human evolutionary process, driven by a dialogical praxis, where on-going reflection, voice, participation, action, and solidarity are key ingredients to forging culturally democratic possibilities.

Moreover, Freire considered this dialogical relationship essential to the process of radicalization and the formation of political clarity, in that critical dialogue provides a collective space in which our ambiguities and contradiction can be expressed, critiqued, and transformed, through a spirit of solidarity. As this process of radicalization implies, it requires a profound commitment to self-vigilance, particularly where ideological contradictions and historical privileges of liberal educators must be exposed; those “who proselytize about empowering minorities

while refusing to divest from their class-and-whiteness privilege—a privilege that is often left unexamined and unproblematized and that is often accepted as divine right" (Macedo, 1989, p. xxx).

The radicalization of consciousness and sustained political struggle for democracy requires empowered citizens who, through their commitment, political clarity, and love for the world, are capable of containing their arrant impulses and desires associated with unjust privilege and the internalization of oppression, if we are to move away from self-destructive behaviors or deadening forms of resistance that betray our yearning for freedom. As such, Freire believed that both reason and human compassion must inform an emancipatory educational process; but this speaks to a reason and compassion born from an integral and coherent engagement with the world, rather than prescribed forms of sentimentalism. As such, students must find opportunities to better comprehend the emotional life and to practice engaging with one another in organic and creative ways, so not to become mired in unnecessary conflict and contradiction. With this in mind, Freire counseled radical educators to practice parsimony in our communication, particularly when mean-spirited opposition threatens to derail transformation possibilities.

Nevertheless, Freire's unrelenting focus on education as a political terrain of struggle was undoubtedly fueled by his indignation over oppressive structures and exclusionary conditions enacted through hegemonic belief systems, which systematically warp how oppressed populations view our lives and surrounding conditions. Hence, any pedagogy in the interest of liberation must be geared fundamentally toward the problematization of our domestication and the transformation of the myths that conserve the oppressed-oppressor contradiction. Recognizing the difficulty of such an effort, Freire (1970) liken it to childbirth; but implicitly linked it to the process of radicalization through his reference to the emergence of a *new being*.

Liberation is thus a childbirth, and a painful one. The man or woman who emerges is a new person, viable only as the oppressor-oppressed contradiction is superseded by the humanization of all people. Or to put it another way, the solution of this contradiction is born of our collective labor which brings into the world this new being: no longer oppressor no longer oppressed, but human in the process of achieving freedom (p. 49).

Without a consciousness of radicalization to support us, as educators who continuously must contend with repressive forces of schooling, it is impossible to support the imagination, creativity and dreams of our students. In order to support the emancipatory dreams of others, we must believe in the possibility of our own dreams and cultivate a deeply embodied sense of how to move with an evolving consciousness of freedom through our lives. Freire (1983) also believed, drawing on the words of Karl Mannheim, that central to the process of radicalization is the need to develop “a frame of mind which can bear the burden of skepticism and which does not panic when many of the thought habits are doomed to vanish” (p. 33). What cannot be lost here is that social struggle in the midst of oppression requires that we be able to stand on our own two feet, if necessary.

Hence, the process of radicalization and, thus, critical education, must contend with both individual and social processes of transformation and the reinvention of democratic possibilities. In that the individual and society must be understood as dialectically indivisible in Freire’s conceptualization of emancipatory life. Moreover, this dialectical relationship of human beings *and* the world is fully in concert with Freire’s pedagogical vision of consciousness, as a powerful mediating political force in the classroom and out in the world.

Ethical Principles of Struggle

From a Freirian perspective, emancipatory processes of resistance and radicalization must be founded upon ethical principles of struggle that support social transformation. Central among these principles are humility, faith, and hope, Humility, as an indispensable ethical principle of Freire’s pedagogy of love, is then also indispensable to the process of emancipatory resistance and radicalization. Freire (1983) linked this quality to the idea that radicalized individuals are Subjects and democratic citizens of the world to the degree that we are able to perceive with humility both historical and personal contradictions in an increasingly critical fashion. As such, we can never consider ourselves “the proprietors of history” but rather in a necessary communion with others “to participate creatively in the process by discerning transformations in order to aid and accelerate them” (12). By so doing, as Freire illustrated repeatedly, we can become living examples of ethical beings, by engaging our conflicts and contradictions in ways that allow us to grow in awareness and apply our critical consciousness toward collective action, for the betterment of the world.

Radical faith in self and others is another important aspect of Freire’s pedagogy,

which impacts the processes of resistance and radicalization, in that such faith coupled with a deep abiding love for life, comprises also a significant precursor to the enactment of radical hope, in our teaching and living. This sense of radical faith is closely tied to our pedagogical and political capacities to believe in those social and material conditions of liberation that we are yet unable to see in the material realm. In essence, it is the political force generated through our collective efforts that provides us the impetus to fight for social justice in schools and society. It is this ethical humility, built through radical faith, which emerges through our critical belief in the radical possibilities of our collective reinvention.

Moreover, without a deep faith in what we can accomplish collectively, it is difficult to live with a critical sense of hope in the future. This understanding of radical hope, which must be anchored in concrete human possibilities, is a cornerstone of Freire's philosophy and way of life. And it is this critical ethics of hope and underlying faith in life that offers us an avenue by which we can live, dialectically, in what exists now *and* what might exist in the future to come simultaneously, through our consistent love, commitment, and labor. For Freire, an ethics of radical hope develops in conjunction with the formation of critical consciousness and our radicalization, as we push against debilitating ideologies and structures that attempt to squelch our emancipatory dreams. With each transformative moment in the classroom or out in the world, our liberatory pedagogical resolve becomes stronger, as our commitment to love deepens and our political grace matures, in the process of our on-going collective praxis, as radically ethical educators, activists, and community leaders for social justice.

Such an ethical foundation for resistance and emancipatory radicalization predisposes us to reevaluate constantly our lives, attitudes, behaviors, actions, decisions, and relationships in the world. It is through this dynamic process of change that conscientizaçao develops and evolves, as we come to engage courageously the social and material forces of oppression that impact our lives, intervening with greater political confidence and strength. By confronting together the risks inherent in our resistance and radicalization, we stop surrendering our lives, our children, and our communities to the interests of capital and the whims of the ruling class. Inseparable here is the political commitment and responsibility required to fight for liberation, so that our destinies rest squarely in our own hands—both as individuals and collective social beings committed to a more just world.

Power to Denounce and Announce

Overall, Freire (1985, 1995, 1998b) understood that although the power to denounce and announce is born of collective struggle, it also is the outcome of politically coherent and integral human beings, who must each come to a personal decision to struggle, given that each revolutionary woman or man must live with the great joys and hardships that such a commitment entails. Hence, revolutionaries or those who are radicalized are those who, unable to persist in the oppressive values, formations, and practices of the old era, commit their passion, reason, life energy, and physical fortitude to the long historical struggle for freedom and, thus, to self-determine their own destiny as authentic human beings—extricating themselves from the limited choices presented to them by the hegemonic apparatus of schooling.

Lastly, key to any emancipatory pedagogical project for democratic citizenship is the understanding that the transformation of material conditions cannot take place without also the transformation of consciousness, as both personal and social phenomena. Freire considered this to be so, in that the reproduction of material conditions, whether just or unjust, is inextricably linked to the collective beliefs and actions that fuel their perpetuation. If we seek to change the material conditions that oppress the majority of the world's population, then we must recognize the ultimate purpose of an emancipatory pedagogy to be nothing less than the radicalization of consciousness—where love and political commitment inform our underlying participation in communal life and our struggle against our disaffiliation and oppression.

References

Aronowitz, S. (1998). Introduction to *Pedagogy of Freedom* by P. Freire (pp.1-19). Lanham, MA: Rowman and Littlefield.

Darder, A. (2015). *Freire & Education.* New York: Routledge.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed.* New York, Continuum.

Freire, P. (1983). *Education for Critical Consciousness.* New York, Seabury Press.

Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation.* South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Freire, P. (1993). *Pedagogy of the City.* New York: Continuum.

Freire. P. (1995). The Progressive Teacher. In de Figueiredo-Cowen & D. Gastaldo (eds.). *Paulo Freire at the Institute*(pp.17-24). London, UK: Institute of Education.

Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage.* Lanham: MD: Rowman & Littlefield Publishers.

Freire, P. (1998b). *Teachers and Cultural Workers: Letters to Those who Dare to Teach*. Boulder, CO: Westview Press.

Freire, P. (2002). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed.* New York: Continuum.

Freire, P. and D. Macedo (1987). *Literacy: Reading the Word & the World.* South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers.

Macedo, D. (1989) Foreword for P. Freire *Pedagogy of Freedom*. P. Freire (pp. xi –xxxii) Lanham, MA: Rowman and Littlefield.

Paraskeva, J. (2011). *Conflicts in Curriculum Theory*. New York: Palgrave MacMillan.

Notes

[1] This article integrates sections of text that first appeared in *Freire & Education*(Darder, 2015) published by Routledge.

Resistència emancipadora i radicalització: indispensable en la formació de ciutadans democràtics

Antonia Darder, Universitat Loyola Marymount [1]

Traducció: Joaquín Martínez Ortiz

L'essencial és que [la formació dels ciutadans democràtics]…mantinga viva la flama de la resistència que aguditza la seua curiositat i estimula la seua capacitat de risc

Paulo Freire (1998)

En la seua introducció en la *Pedagogia de la Llibertat*, Stanley Aronowitz (1989) escriu que «Freire sosté que una societat humanitzada requereix llibertat cultural, la capacitat de l'individu de triar valors i regles de conducta que violen les normes socials convencionals, i a la societat política i civil, es requereix la plena participació de *tots* els seus habitants en tots els aspectes de la vida pública (p.19). L'enfocament dialògic de Paulo Freire buscava desafiar activament dualismes debilitants i binaris insostenibles que negaven, polaritzaven i limitaven les opcions de vida dins d'una societat ostensiblement democràtica. A més, va reconéixer que l'impacte de l'estat autoritari sobre els seus ciutadans i el poder invisible de la seua domesticació alienant en les seves vides –una domesticació que pretenia incapacitar el poder de la ciutadania democràtica i conservar les desigualtats socials i materials de l'Estat capitalista.

No obstant això, Freire també va reconéixer que violar les normes socials convencionals requereix per necessitat que la resistència i la dissidència existisquen com a part d'una praxi de ciutadania dins de qualsevol societat democràtica. Per tant, la resistència a l'aula i a la comunitat mereix un compromís crític, ja que exerceix un paper important en el procés de problematització i lluita social. De fet, la resistència, com a qualitat imprescindible, és un antecedent significatiu de l'evolució de la consciència crítica, en lloc de ser contradictòria o problemàtica per a la construcció crítica del coneixement i la formació democràtica de la ciutadania.

Resistència i consciència política

Freire (1983) va argumentar, en comprometre's amb la indispensabilitat pedagògica de la resistència, que cap problema o acte de resistència podria resoldre's simplement ignorant, rebutjant o tractant d'eliminar la resistència o oposició, sense caure en l'autoritarisme. En canvi, el que els mestres han d'aprendre a fer és conrear i nodrir el diàleg de maneres que creen nous camps de possibilitats bastant grans com per a acollir les tensions generades per la resistència. Això realça el camp des del qual els estudiants poden llançar les seues energies en direccions emancipadores de la investigació democràtica, a través de la crítica i el compromís reflexiu. És aquesta resposta pedagògica a la resistència que més dóna suport a l'evolució comunal de la consciència política, en aquesta transformació es fa possible a través d'un procés col·lectiu democràtic de participació, veu, solidaritat i acció que forja noves possibilitats.

En conseqüència, un objectiu important de la pedagogia emancipadora de Freire és anul·lar patrons precondicionats o hegemònics en com anomenem el món, proporcionant un context desmitificador en què professors i estudiants poden considerar les conseqüències polítiques de les formes de pensar i les seues conseqüències. En el procés, Freire ens va demanar allunyar-nos de les nocions fixes o prescrites de la vida i cap a una comprensió relacional i contextual del coneixement, la història i la comunitat. Aquesta idea és també rellevant per a la noció de Freire de crítica (Freire i Macedo, 1987), informada pel seu ensenyament de l'alfabetització com una pràctica descolonitzadora, que per a ell va ser «sobretot un compromís social i polític» (Freire 1993: 114). En el procés de *lectura de la paraula i del món*, Freire (2002) també va buscar explorar «la relació que preval entre la lucidesa política… i els diversos nivells de compromís en el procés de mobilització i d'organització de la lluita –per la defensa dels drets, per reclamar justícia»(40). Per tant, la capacitat de llegir la paraula i el món està fonamentalment vinculada a una major lluita política contra l'hegemonia, que implica una alfabetització crítica que prepara els estudiants cap a una vida més justa.

Una pedagogia problemàtica de la resistència, amb el concepte de Freire de l'alfabetització crítica com la seua brúixola, té per objecte donar suport als estudiants a prendre conscientment consciència del seu context i les seues condicions de vida; per la qual cosa es consciencien més conscientment de les seues opcions i del seu dret emancipador a resistir i a desafiar l'opressió, com a subjectes democràtics i poderosos dels seus propis destins. És en aquest moment

quan Freire va considerar que els estudiants es polititzaven, ja que van guanyar un sentit de consciència crítica sobre com les relacions de poder els afecten a ells i a les seues comunitats. Convertir-se en polititzat implica llavors entrar en un procés evolutiu de consciència pel qual els individus i els moviments socials prenen consciència crítica que la seua participació cívica en el procés històric està directament relacionada amb la seua capacitat de denunciar la injustícia i anunciar un món més just. La resistència, en aquest cas, està fermament ancorada a un procés dialèctic, pel qual els estudiants i les comunitats lluiten per enfrontar les conseqüències de valors, polítiques i pràctiques particulars que amenacen el seu dret a ser. Per tant, la resistència és sovint el precursor d'una consciència més crítica i, com a tal, també ha de vincular al dret emancipador de participar en l'elecció individual i col·lectiva.

La pedagogia de l'amor de Freire abasta condicions de resistència que donen suport als mestres, estudiants i comunitats a entrar més plenament en un procés històric intencionalment viscut per ells mateixos. Dins d'una pedagogia que dóna suport al desenvolupament de la consciència crítica també hi ha els propòsits subjacents d'apoderament i autodeterminació, que permeten als estudiants reflexionar sobre les seues vides i el món que els envolta. Freire (1983) creia que a mesura que els professors i els estudiants creixen al poder de la reflexió i l'agència social, també desenvolupem «una major capacitat d'elecció» (16). Aquesta major capacitat d'elecció és un requisit previ fonamental, a mesura que les comunitats oprimides s'alliberen de les velles eleccions prescrites que ens han transmés els poderosos. És, a més, a través de l'aprofundiment de la consciència que vam recuperar les possibilitats d'elecció.

Freire també va fer una distinció entre *integració i adaptació* en la formació de consciència crítica. Aquesta explicació conceptual és significativa perquè suggereix l'aversió de Freire pel terme «marginació», en el sentit que no creu que cap de nosaltres, oprimits o no, puga seure al marge o fora de les estructures del poder. En canvi, ha insistit que un objectiu significatiu de l'alliberament havia de ser la plena participació dels oprimits en la presa de decisions de les comunitats i societats en què residim. Oferisc aquesta explicació en què el terme «integració» ha perdut la seua importància progressiva en llocs com els Estats Units, on el terme es va fer més anàleg al que Freire va cridar adaptació (o en alguns cercles de cooptació). Més concretament, Freire (1983) explica aquests termes pel que fa a la capacitat crítica de prendre decisions i actuar en interés de la transformació.

La *integració* amb el propi context, a diferència de l'adaptació, és una activitat distintivament humana. La integració és el resultat de la capacitat d'adaptar-se a la realitat més la capacitat crítica de prendre decisions i transformar aquesta realitat. En la mesura que l'home perd la seua capacitat de prendre decisions i està subjecte a les eleccions dels altres, en la mesura en què les seues decisions ja no són seues perquè resulten de receptes externes, ja no està integrat. Més aviat, està adaptat. Ell s'ha «equilibrat» (p.4)

És útil assenyalar ací que Freire (1983) va escriure en una altra part: «en la mesura en què una persona actua més sobre la base de l'emocionalitat que la raó, el seu comportament es produeix de manera adaptativa i no pot donar lloc a un compromís i capacitat d'elecció genuïna»(20). No obstant això, es pot plantejar una preocupació epistemològica similar en la mesura en què una persona actua de manera molt més exclusiva o exagerada des del punt de vista de la raó pura, la fisicalitat o fins i tot l'espiritualitat, sense una comprensió integral de la relació de aquestes facultats humanes amb la formació del significat i les cosmovisions culturals. A més, depenent del medi cultural i històric d'on emergeix una base per al coneixement i d'un enfocament particular d'estudi, l'expressió d'aquestes facultats humanes també pot fer ressò de les necessitats culturals dels estudiants, en un context pedagògic, on el procés de conscienciació és considerat primordial per a l'ensenyament i l'aprenentatge.

Pedagogia de la Resistència

Dins d'un enfocament freireà de l'educació, la resistència llavors no es considera un problema per ser derrotat. En canvi, una comprensió crítica de la resistència és un component essencial del procés democràtic pel qual sorgeixen nous coneixements i evoluciona la formació política en interés de la justícia. Per aquesta raó, Freire (1983) va considerar l'esperit de resistència «un símptoma de progrés, una introducció a una humanitat més completa [i una] actitud de rebel·lió com un dels aspectes més prometedors de la nostra vida política». No obstant això, no creia que la vida democràtica genuïna pogués ser guanyada només per la resistència o la rebel·lió, en la mesura que la lluita pel nostre alliberament no podia existir predominantment com dissidència, sinó que també havia d'avançar cap a un procés constructiu d'intervenció crítica i refent el concret Situacions. El diàleg, per tant, va ser per Freire la praxi col·lectiva mitjançant la qual transformem el poder i la promesa de la resistència en acció transformadora. Per tant, en lloc de frenar la resistència per mitjans autoritaris de control o manipulació, Freire ens va instar a

apreciar que, sense resistència, el coneixement transformador és impossible. És a dir, una pedagogia de la resistència és la clau per desvetllar, de manera més substantiva, les relacions de poder asimètriques dins de les escoles i la societat i l'impacte de les conseqüències opressives. En essència, la resistència pot ser entesa com una conjuntura dialògica significativa, on les situacions límit poden ser identificades i revelades més clarament.

Aquest procés pedagògic, per descomptat, pot crear una enorme dissonància, ambigüitat i incertesa, ja que assenyala la necessitat de significatius canvis paradigmàtics allunyats dels valors, les estructures i les tradicions fonamentades en les desigualtats humanes fonamentals i la negació epistemològica dels indígenes del saber (Paraskeva, 2011). La mesura en què els mestres puguen expressar un sentit de fe, compassió i amor pels seus estudiants com a éssers humans dignes i coneguts, així com crear les condicions per a un procés pedagògic d'apoderament, determinarà en última instància com els estudiants es mouen a través de la seua resistència quan se'ls pregunta per a interrogar sistemes injustos de poder i privilegis que poden implicar les seues pròpies perspectives i pràctiques passades. Això requereix que els mestres estiguen preparats per a aprofundir en les penoses dimensions de l'opressió personal i social i convidar els estudiants a entrar amb ells en formes més justes de ser, pensar i actuar. Aquest fenomen pedagògic de la resistència pot fer que tant professors com estudiants se sotmeten a experiències contínues de dubte i ansietat, a mesura que aprenen els uns dels altres sobre el que ha de ser interrogat en el moment. A més, és important que els mestres romanguen oberts i flexibles en els nostres enfocaments pedagògics, ja que les nostres idees també poden reificar-se i fixar-se amb massa facilitat, perdent obertura i flexibilitat en l'enduriment de la nostra experiència, donades les frustracions i impaciències que sovint experimentem en els entorns educatius principals.

Val la pena assenyalar ací que l'enfocament dialògic de la pedagogia de Freire està destinat a potenciar un procés tant per als professors com per als estudiants, en el sentit d'impedir que els professors es convertisquen en fossilitzats en les nostres idees. Això s'aconsegueix millor quan reconeixem que l'ensenyament és tant un procés d'aprenentatge dels nostres estudiants com un procés d'aprenentatge dels mestres. Per tant, aquesta flexibilitat radical es conrea millor, com veiem en la vida de Freire, quan aspirem constantment a aprendre amb els nostres estudiants, expressar amor i fe en les seues interaccions, i en canvi no tenim por d'expressar aquest «foc al ventre» que és alimentat per un amor intransigent per la llibertat, la

vida i el món. Aquest procés, però, només pot procedir de manera efectiva, quan els educadors radicals han desenvolupat bastant paciència, confiança, fe, coneixement i compromís amb una visió humanitzadora de l'educació. Això ens mou més enllà de les fórmules absolutes, reificades i fixes de l'ensenyament i l'aprenentatge, cap a una entesa dialèctica i un enfocament integral, que dóna suport a pràctiques pedagògiques que posen als estudiants i al món en constant relació, en interés de la vida democràtica.

En acceptar el caràcter indispensable de la resistència, vam arribar a reconéixer la relació amb la forma en què els professors i els estudiants hi participen, ja siga per obrir el camp de la racionalitat o per tancar-la, depenent de les lleialtats ideològiques, els valors culturals, els privilegis de classe o les històries vives. Una resposta emancipadora a la resistència, a través de l'obertura i l'acceptació, expandeix el camp de la racionalitat, de manera que convide els estudiants a mirar més críticament les pròpies actituds, com van arribar a ser, les conseqüències de les seues accions i noves formes en què podrien respondre al món, tant en la teoria com en la pràctica. Això exigeix __un procés pedagògic que desvie l'enfocament de tractar d'eliminar les oposicions o la resistència a formes que comprometen la resistència dels estudiants de manera significativa i encoratja una major inclusió i col·laboració. A través d'aquest procés dialògic, la resistència i la problematització de l'opressió es desenvolupen, en formes que honren la dignitat de la nostra humanitat i ens porten a noves relacions mútues. És precisament en el context d'una nova comprensió crítica del món, dels altres i del jo, que el procés de radicalització emancipadora pot evolucionar.

Radicalització Emancipadora

Malgrat l'èmfasi general en el paper de les relacions socials en la formació de la consciència crítica, Freire va reconéixer que cada individu ha de trobar també dins seu i en comunió amb altres punts decisius en el seu procés històric viscut que assenyala la seua radicalització com un imperatiu de vida emancipadora. Això vol dir que la consciència política i el compromís amb l'acció no es poden transferir, de manera bancària, als estudiants o les comunitats, no importa com d'oprimits. Freire (1970) va abordar aquest punt en parlar de la qüestió de l'alliberament com una forma crítica de praxi.

L'alliberament és una praxi: l'acció i la reflexió d'hòmens i de dones sobre el seu món per a transformar-lo. Els veritablement compromesos amb la causa de

l’alliberament no poden acceptar ni el concepte mecanicista de la consciència com un recipient buit per a ser omplert, ni l’ús de mètodes bancaris de dominació (propaganda, consignes-depòsits) en nom de l’alliberament. Aquells veritablement compromesos amb l’alliberament de rebutjar el concepte bancari íntegrament, adoptant al seu lloc un concepte de dones i hòmens com a éssers conscients, i la consciència com a consciència orientada al món (79).

Per tant, el desenvolupament de la consciència crítica requereix un procés dialògic mitjançant el qual els individus, a través de la seua reflexió personal, diàleg, solidaritat i accions a través del temps, desperten i desenvolupen una major fe en la pròpia agència social i capacitat de formació integral.

Per a comprendre millor el poder i les possibilitats de la consciència emancipadora es requereix que retinguem les qualitats dialèctiques que sustenten aquest procés. Més específicament, ens radicalitzem i radicalitzem, a través de relacions laborals i de lluita entre nosaltres. Això, però, no col·lapsa l’individu en el comunal o el comunal en l’individu, en el sentit que cada u té un camp de sobirania i d’autonomia que es porta a terme a la forja de la consciència crítica. En lloc d’engranatges en la gran roda de la revolució o en el procés històric de l’evolució, som, de fet, creadors i cocreadors de la vida –ja siga que participem passivament per mitjà de la inacció i la submissió o que produïm impulsos crítics perquè l’alliberament influïsca en les estructures socials i materials que afecten la nostra existència.

Una qüestió sempre present, però, en el procés de radicalització és com fem l’opció radical. Freire (1983) creu que l’home o dona ètic que «fa una opció radical» no nega a un altre el dret de triar ni imposa aquesta elecció a un altre. No obstant això, els radicals tenen «el deure, imposat per l’amor, de reaccionar contra la violència… en una situació en què l’excessiu poder d’uns pocs condueix a la deshumanització de tots» (10-11). Desafortunadament, precisament aquest potencial humà és conéixer el món críticament i denunciar la injustícia que més es corromp per la falta d’amor de l’opressió i l’hostilitat de l’autoritarisme-hostilitat que desactiva la participació individual i col·lectiva i l’apoderament d’aquells renegats, dins el règim vigent.

Freire va comprendre que, si la vida democràtica ha d’abastar un viatge o un camí cap a un futur desconegut, llavors es requereix un gran coratge, disciplina i compromís per a denunciar la injustícia i romandre sempre present en la lluita més

gran per la transformació individual i social. En lloc d'una perspectiva que objectiva el resultat de la lluita democràtica com a punt final definitiu o utopia transcendent, Freire va comprendre, a través de la seua pròpia vida, que la lluita per l'alliberament és un procés revolucionari i evolutiu en curs, impulsat per una praxi dialògica, la reflexió, la veu, la participació, l'acció i la solidaritat en curs són ingredients clau per a forjar possibilitats culturalment democràtiques.

D'altra banda, Freire va considerar aquesta relació dialògica essencial per al procés de radicalització i de formació de claredat política, en la mesura que el diàleg crític proporciona un espai col·lectiu en què les nostres ambigüitats i contradiccions poden ser expressades, criticades i transformades a través d'un esperit de solidaritat. Com implica aquest procés de radicalització, requereix un profund compromís d'autovigilància, sobretot quan s'han d'exposar les contradiccions ideològiques i els privilegis històrics dels educadors liberals; aquells «que *proselitizan* sobre donar poder a les minories alhora que es neguen a despullar-se de la seua privilegi de classe i de blancor –un privilegi que sovint es deixa sense examinar i sense problemes i que sovint s'accepta com a dret diví» (Macedo, 1989, pàg. xxx).

La radicalització de la consciència i la lluita política sostinguda per la democràcia requereixen ciutadans empoderats que, a través del seu compromís, claredat política i amor al món, siguen capaços de contenir els seus impulsos i desitjos arriscats associats amb el privilegi injust i la interiorització de l'opressió, per allunyar-nos dels comportaments autodestructius o de les formes amortidores de resistència que traeixen el nostre anhel de llibertat. Com a tal, Freire creia que tant la raó com la compassió humana havien d'informar un procés educatiu emancipador; però això parla d'una raó i compassió nascudes d'un compromís integral i coherent amb el món, en lloc de les formes prescrites de sentimentalisme. Com a tal, els estudiants han de trobar oportunitats per a comprendre millor la vida emocional i per a practicar l'acoblament amb l'altre en maneres orgàniques i creatives, així que no s'embussen en conflictes innecessaris i contradicció. Amb això en ment, Freire va aconsellar els educadors radicals a practicar la parsimònia en la nostra comunicació, particularment quan l'oposició mesquina amenaça de descarrilar les possibilitats de transformació.

No obstant això, l'incansable èmfasi de Freire en l'educació com a terreny polític de lluita va ser indubtablement alimentat per la indignació per les estructures opressives i les condicions d'exclusió promulgades a través de sistemes de creences hegemònics que deforma sistemàticament com les poblacions oprimides

veuen les nostres vides i condicions circumdants. Per tant, tota pedagogia en pro de l'alliberament ha d'orientar-se fonamentalment cap a la problematització de la nostra domesticació i la transformació dels mites que conserven la contradicció opressora-oprimida. Reconeixent la dificultat de tal esforç, Freire (1970) el compara amb el part; però implícitament la va vincular al procés de radicalització a través de la seua referència a l'aparició d'un nou ésser.

L'alliberament és, doncs, un part, i una dolorosa. L'home o la dona que emergeix és una persona nova, viable només quan la contradicció opressora-oprimida és reemplaçada per la humanització de totes les persones. O per dir-ho d'una altra manera, la solució d'aquesta contradicció naix del nostre treball col·lectiu que porta al món aquest nou ésser: ja no opressor ja no oprimit, sinó humà en el procés d'aconseguir la llibertat (p.49).

Sense una consciència de radicalització que ens done suport, com a educadors que contínuament han de lluitar contra les forces repressives de l'escolarització, és impossible donar suport a la imaginació, la creativitat i els somnis dels nostres estudiants. Per a donar suport als somnis emancipadors dels altres, hem de creure en la possibilitat dels nostres propis somnis i cultivar un sentit profundament encarnat de com moure's amb una consciència evolutiva de la llibertat a través de les nostres vides. Freire (1983) també va creure, basant-se en les paraules de Karl Mannheim, que la centralitat del procés de radicalització és la necessitat de desenvolupar «un estat d'ànim que puga suportar la càrrega de l'escepticisme i que no entre en pànic quan molts dels hàbits de pensament estan condemnats a desaparéixer» (p.33). El que no es pot perdre ací és que la lluita social enmig de l'opressió requereix que puguem posar-nos dempeus pels nostres propis peus, si cal.

Per tant, el procés de radicalització i, per tant, d'educació crítica, s'ha d'enfrontar tant als processos individuals i socials de transformació com a la reinvenció de les possibilitats democràtiques. En què l'individu i la societat han de ser entesos com dialècticament indivisibles en la conceptualització de Freire de la vida emancipadora. D'altra banda, aquesta relació dialèctica dels éssers humans i del món està plenament d'acord amb la visió pedagògica de la consciència de Freire, com poderosa força mediadora política a l'aula i al món.

Principis Ètics de la Lluita

Des d'una perspectiva freireana, els processos emancipadors de resistència i radicalització s'han de basar en principis ètics de lluita que donen suport a la transformació social. La humilitat, com a principi ètic indispensable de la pedagogia de l'amor de Freire, és també indispensable per al procés de resistència emancipadora i radicalització. Freire (1983) va vincular aquesta qualitat a la idea que els individus radicalitzats són subjectes i ciutadans democràtics del món en la mesura que som capaços de percebre amb humilitat tant les contradiccions històriques com personals de manera cada vegada més crítica. Com a tal, mai podem considerar-nos «els propietaris de la història», sinó més aviat en una necessària comunió amb els altres «a participar creativament en el procés destriant les transformacions per ajudar-les i accelerar-les» (12). En fer-ho, com Freire ho il·lustra repetidament, podem convertir-nos en exemples vivents d'éssers ètics, comprometent els nostres conflictes i contradiccions de manera que ens permeten créixer en consciència i aplicar la nostra consciència crítica cap a l'acció col·lectiva, per a la millora del món.

La fe radical en el jo i en els altres és un altre aspecte important de la pedagogia de Freire, que afecta els processos de resistència i de radicalització, en el sentit que tal fe unida a un profund amor a la vida, constitueix també un significatiu precursor de la radical esperança, en el nostre ensenyament i vida. Aquest sentit de la fe radical està estretament lligat a la nostra capacitat pedagògica i política de creure en les condicions socials i materials d'alliberament que encara no podem veure en l'àmbit material. En essència, és la força política generada a través dels nostres esforços col·lectius que ens proporciona l'impuls per a lluitar per la justícia social a les escoles i a la societat. És aquesta humilitat ètica, construïda a través de la fe radical, que emergeix a través de la nostra creença crítica en les possibilitats radicals de la nostra reinvenció col·lectiva.

D'altra banda, sense una fe profunda en el que podem aconseguir col·lectivament, és difícil viure amb un sentit crític de l'esperança en el futur. Aquesta comprensió de l'esperança radical, que ha d'estar ancorada en les possibilitats humanes concretes, és una pedra angular de la filosofia i la forma de vida de Freire. I és aquesta ètica crítica de l'esperança i la fe subjacent en la vida la que ens ofereix un camí pel qual podem viure, dialècticament, en el que hi ha ara i el que podria existir en el futur per venir simultàniament, a través del nostre amor, compromís i treball consistents. Per a Freire, una ètica de l'esperança radical es desenvolupa en

conjunció amb la formació de la consciència crítica i la nostra radicalització, a mesura que empenyem les ideologies i estructures debilitants que intenten sufocar els nostres somnis emancipadors. Amb cada moment de transformació a l'aula o al món, la nostra determinació pedagògica alliberadora es fa més forta, a mesura que el nostre compromís amb l'amor s'aprofundeix i la nostra gràcia política madura, en el procés de la nostra pràctica col·lectiva, com a educadors radicalment ètics, i líders comunitaris per la justícia social.

Aquest fonament ètic per a la resistència i la radicalització emancipadora ens predisposa a reavaluar constantment les nostres vides, actituds, comportaments, accions, decisions i relacions en el món. És a través d'aquest procés dinàmic de canvi que la conscienciació es desenvolupa i evoluciona, a mesura que arribem a comprometre valerosament les forces socials i materials d'opressió que impacten les nostres vides, intervenint amb més confiança i força política. A l'enfrontar junts els riscos inherents a la nostra resistència i radicalització, deixem de lliurar les nostres vides, els nostres fills i les nostres comunitats als interessos del capital i als capricis de la classe dominant. Aquí és inseparable el compromís polític i la responsabilitat necessària per a lluitar per l'alliberament, perquè els nostres destins descansen en les nostres mans, tant com a individus i éssers socials col·lectius compromesos amb un món més just.

Poder per a Denunciar i Anunciar

En general, Freire (1985, 1995, 1998b) va entendre que, si bé el poder de denunciar i anunciar naix de la lluita col·lectiva, també és el resultat dels éssers humans políticament coherents i integrals, que cadascú ha de prendre una decisió personal de lluita, atés que cada dona o home revolucionari ha de viure amb les grans alegries i dificultats que tal compromís comporta. Per tant, els revolucionaris o els radicalitzats són aquells que, incapaços de persistir en els valors opressius, les formacions i les pràctiques de la vella era, comprometen la seua passió, raó, energia vital i fortalesa física a la llarga lluita històrica per la llibertat i, per tant, autodeterminar el seu propi destí com a autèntics éssers humans, alliberant-se de les limitades opcions que hi són presentades per l'aparell hegemònic de l'escolarització.

Finalment, la clau de qualsevol projecte pedagògic emancipador per a la ciutadania democràtica és l'enteniment que la transformació de les condicions materials no pot tenir lloc sense la transformació de la consciència, tant com a fenòmens personals com socials. Freire ho considerava així, en què la reproducció de les

condicions materials, justes o injustes, està inextricablement lligada a les creences i accions col·lectives que alimenten la seua perpetuació. Si tractem de canviar les condicions materials que oprimeixen la majoria de la població mundial, hem de reconéixer que el propòsit últim d'una pedagogia emancipadora no és ni més ni menys que la radicalització de la consciència –on l'amor i el compromís polític informen la nostra participació subjacent a la vida comunitària i la nostra lluita contra la nostra desafiliació i opressió.

Referències bibliogràfiques

Aronowitz, S. (1998). *Introducción a la Pedagogía de la Libertad* por P. Freire (pàgs.1-19). Lanham, MA: Rowman y Littlefield.

Darder, A. (2015). *Freire y Educación*. Nova York: Routledge.

Freire, P. (1970). *Pedagogía de los Oprimidos*. Nova York, Continuum.

Freire, P. (1983). *Educación para la Conciencia Crítica*. Nova York, premsa de Seabury.

Freire, P. (1985). *La política de la educación: cultura, poder y liberación*. South Hadley, MA: Bergin i Garvey.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Ciudad*. Nova York: Continuum.

Freire. P. (1995). *El Maestro Progresista*. En de Figueiredo-Cowen i D. Gastaldo (eds.). *Paulo Freire en el Instituto*(pàgs. 17-24). Londres, Regne Unit: Institut d'Educació.

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Libertad: Ética, Democracia y Coraje Cívico*. Lanham: MD: Editores de Rowman i de Littlefield.

Freire, P. (1998b). *Maestros y Trabajadores de la Cultura: Cartas a los que se atreven a enseñar*. Boulder, CO: Premsa de Westview.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Esperanza: Revivir la Pedagogía de los Oprimidos*. Nova York: Continuum.

Freire, P. y D. Macedo (1987). *Alfabetización: Leer la Palabra y el Mundo*. South Hadley, MA: Editores de Bergin i de Garvey.

Macedo, D. (1989) Prólogo de P. Freire *Pedagogía de la Libertad*. P. Freire (pàgs. Xi - xxxii) Lanham, MA: Rowman i Littlefield.

Paraskeva, J. (2011). *Conflictos en la teoría curricular*. Nova York: Palgrave MacMillan.

Notes

[1] Aquest article integra seccions de text que van aparéixer per primera vegada en *Freire & Education*(Darder, 2015) publicat per Routledge.

Resistencia emancipadora y radicalización: indispensable en la formación de ciudadanos democráticos

Antonia Darder, Universidad Loyola Marymount [1]

Traducción: Ana Isabel Sanchis

Lo esencial es que [la formación de los ciudadanos democráticos]... mantenga viva la llama de la resistencia que agudiza su curiosidad y estimula su capacidad de riesgo...

Paulo Freire (1998)

En su introducción en la *Pedagogía de la Libertad*, Stanley Aronowitz (1989) escribe que Freire sostiene que una sociedad humanizada requiere libertad cultural, la capacidad del individuo de elegir valores y reglas de conducta que violen las normas sociales convencionales, y. En la sociedad política y civil, se requiere la plena participación de *todos* sus habitantes en todos los aspectos de la vida pública (p.19). El enfoque dialógico de Paulo Freire buscaba desafiar activamente dualismos debilitantes y binarios insostenibles que negaban, polarizaban y limitaban las opciones de vida dentro de una sociedad ostensiblemente democrática. Además, reconoció que el impacto del estado autoritario sobre sus ciudadanos y el poder invisible de su domesticación alienante en sus vidas -una domesticación que pretendía incapacitar el poder de la ciudadanía democrática y conservar las desigualdades sociales y materiales del Estado capitalista.

Sin embargo, Freire también reconoció que violar las normas sociales convencionales requiere por necesidad que la resistencia y la disidencia existan como parte de una praxis de ciudadanía dentro de cualquier sociedad democrática. Por lo tanto, la resistencia en el aula y en la comunidad merece un compromiso crítico, ya que desempeña un papel importante en el proceso de problematización y lucha social. De hecho, la resistencia, como cualidad imprescindible, es un antecedente significativo de la evolución de la conciencia crítica, en lugar de ser contradictoria o problemática para la construcción crítica del conocimiento y la formación democrática de la ciudadanía.

Resistencia y conciencia política

Freire (1983) argumentó, al comprometerse con la indispensabilidad pedagógica de la resistencia, que ningún problema o acto de resistencia podría resolverse simplemente ignorando, desechando o tratando de eliminar la resistencia u oposición, sin caer en el autoritarismo. En cambio, lo que los maestros deben aprender a hacer es cultivar y nutrir el diálogo de maneras que creen nuevos campos de posibilidades lo suficientemente grandes como para acoger las tensiones generadas por la resistencia. Esto realza el campo desde el cual los estudiantes pueden lanzar sus energías en direcciones emancipadoras de la investigación democrática, a través de la crítica y el compromiso reflexivo. Es esta respuesta pedagógica a la resistencia que más apoya la evolución comunal de la conciencia política, en esa transformación se hace posible a través de un proceso colectivo democrático de participación, voz, solidaridad y acción que forja nuevas posibilidades.

En consecuencia, un objetivo importante de la pedagogía emancipadora de Freire es anular patrones precondicionados o hegemónicos en cómo nombramos al mundo, proporcionando un contexto desmitificador en el que profesores y estudiantes pueden considerar las consecuencias políticas de las formas de pensar y sus consecuencias. En el proceso, Freire nos pidió alejarnos de las nociones fijas o prescritas de la vida y hacia una comprensión relacional y contextual del conocimiento, la historia y la comunidad. Esta idea es también relevante para la noción de Freire de crítica (Freire y Macedo, 1987), informada por su enseñanza de la alfabetización como una práctica descolonizadora, que para él fue “sobre todo un compromiso social y político” (Freire 1993: 114). En el proceso de *lectura de la palabra y del mundo*, Freire (2002) también buscó explorar “la relación que prevalece entre la lucidez política… y los diversos niveles de compromiso en el proceso de movilización y organización de la lucha -para la defensa de los derechos, por reclamar justicia”(40). Por lo tanto, la capacidad de leer la palabra y el mundo está fundamentalmente vinculada a una mayor lucha política contra la hegemonía, que implica una alfabetización crítica que prepara a los estudiantes hacia una vida más justa.

Una pedagogía problemática de la resistencia, con el concepto de Freire de la alfabetización crítica como su brújula, tiene por objeto apoyar a los estudiantes a tomar conscientemente conciencia de su contexto y sus condiciones de vida; por lo que se conciencian más conscientemente de sus opciones y de su derecho

emancipador a resistir y desafiar la opresión, como sujetos democráticos y poderosos de sus propios destinos. Es en ese momento cuando Freire consideró que los estudiantes se politizaban, ya que ganaron un sentido de conciencia crítica sobre cómo las relaciones de poder les afectan a ellos y a sus comunidades. Convertirse en politizado implica entonces entrar en un proceso evolutivo de conciencia por el cual los individuos y los movimientos sociales toman conciencia crítica de que su participación cívica en el proceso histórico está directamente relacionada con su capacidad de denunciar la injusticia y anunciar un mundo más justo. La resistencia, en este caso, está firmemente anclada a un proceso dialéctico, por el cual los estudiantes y las comunidades luchan por enfrentar las consecuencias de valores, políticas y prácticas particulares que amenazan su derecho a ser. Por lo tanto, la resistencia es a menudo el precursor de una conciencia más crítica y, como tal, también debe vincularse al derecho emancipador de participar en la elección individual y colectiva.

La pedagogía del amor de Freire abarca condiciones de resistencia que apoyan a los maestros, estudiantes y comunidades a entrar más plenamente en un proceso histórico intencionalmente vivido por ellos mismos. Dentro de una pedagogía que apoya el desarrollo de la conciencia crítica también están los propósitos subyacentes de empoderamiento y autodeterminación, que permiten a los estudiantes reflexionar sobre sus vidas y el mundo que les rodea. Freire (1983) creía que a medida que los profesores y los estudiantes crecen en el poder de la reflexión y la agencia social, también desarrollamos “una mayor capacidad de elección” (16). Esta mayor capacidad de elección es un requisito previo fundamental, a medida que las comunidades oprimidas se liberan de las viejas elecciones prescritas que nos han transmitido los poderosos. Es, además, a través de la profundización de la conciencia que recuperamos las posibilidades de elección.

Freire también hizo una distinción entre *integración* y *adaptación* en la formación de conciencia crítica. Esta explicación conceptual es significativa porque sugiere la aversión de Freire por el término “marginación”, en el sentido de que no cree que ninguno de nosotros, oprimidos o no, pueda sentarse al margen o fuera de las estructuras del poder. En cambio, insistió en que un objetivo significativo de la liberación debía ser la plena participación de los oprimidos en la toma de decisiones de las comunidades y sociedades en las que residimos. Ofrezco esta explicación en que el término “integración” ha perdido su importancia progresiva en lugares como los Estados Unidos, donde el término se hizo más análogo a lo que Freire llamó

adaptación (o en algunos círculos de co-optación). Más concretamente, Freire (1983) explica estos términos con respecto a la capacidad crítica de tomar decisiones y actuar en interés de la transformación.

La *integración* con el propio contexto, a diferencia de la adaptación, es una actividad distintivamente humana. La integración es el resultado de la capacidad de adaptarse a la realidad más la capacidad crítica de tomar decisiones y transformar esa realidad. En la medida en que el hombre pierde su capacidad de tomar decisiones y está sujeto a las elecciones de los demás, en la medida en que sus decisiones ya no son suyas porque resultan de recetas externas, ya no está integrado. Más bien, está adaptado. Él se ha "equilibrado" (p.4)

Es útil señalar aquí que Freire (1983) escribió en otra parte: "en la medida en que una persona actúa más sobre la base de la emocionalidad que la razón, su comportamiento se produce de manera adaptativa y no puede dar lugar a un compromiso y capacidad de elección genuina"(20). Sin embargo, se puede plantear una preocupación epistemológica similar en la medida en que una persona actúa de manera mucho más exclusiva o exagerada desde el punto de vista de la razón pura, la fisicalidad o incluso la espiritualidad, sin una comprensión integral de la relación de estas facultades humanas con la formación del significado y las cosmovisiones culturales. Además, dependiendo del medio cultural e histórico de donde emerge una base para el conocimiento y de un enfoque particular de estudio, la expresión de estas facultades humanas también puede hacer eco de las necesidades culturales de los estudiantes, en un contexto pedagógico, donde el proceso de concientización es considerado primordial para la enseñanza y el aprendizaje.

Pedagogía de la Resistencia

Dentro de un enfoque Freiriano de la educación, la resistencia entonces no se considera un problema para ser derrotado. En cambio, una comprensión crítica de la resistencia es un componente esencial del proceso democrático por el cual surgen nuevos conocimientos y evoluciona la formación política en interés de la justicia. Por esta razón, Freire (1983) consideró el espíritu de resistencia "un síntoma de progreso, una introducción a una humanidad más completa [y una] actitud de rebelión como uno de los aspectos más prometedores de nuestra vida política". Sin embargo, no creía que la vida democrática genuina pudiera ser ganada sólo por la resistencia o la rebelión, en la medida en que la lucha por

nuestra liberación no podía existir predominantemente como disidencia, sino que también tenía que avanzar hacia un proceso constructivo de intervención crítica y rehaciendo el concreto Situaciones. El diálogo, por tanto, fue para Freire la praxis colectiva mediante la cual transformamos el poder y la promesa de la resistencia en acción transformadora. Por lo tanto, en lugar de frenar la resistencia por medios autoritarios de control o manipulación, Freire nos instó a apreciar que, sin resistencia, el conocimiento transformador es imposible. Es decir, una pedagogía de la resistencia es la clave para desvelar, de manera más sustantiva, las relaciones de poder asimétricas dentro de las escuelas y la sociedad y el impacto de las consecuencias opresivas. En esencia, la resistencia puede ser entendida como una coyuntura dialógica significativa, donde las situaciones límite pueden ser identificadas y desveladas más claramente.

Este proceso pedagógico, por supuesto, puede crear una enorme disonancia, ambigüedad e incertidumbre, ya que señala la necesidad de significativos cambios paradigmáticos alejados de los valores, las estructuras y las tradiciones fundamentadas en las desigualdades humanas fundamentales y la negación epistemológica de los indígenas del saber (Paraskeva, 2011). La medida en que los maestros puedan expresar un sentido de fe, compasión y amor por sus estudiantes como seres humanos dignos y conocidos, así como crear las condiciones para un proceso pedagógico de empoderamiento, determinará en última instancia cómo los estudiantes se mueven a través de su resistencia cuando se les pregunta para interrogar sistemas injustos de poder y privilegios que pueden implicar sus propias perspectivas y prácticas pasadas. Esto requiere que los maestros estén preparados para ahondar en las penosas dimensiones de la opresión personal y social e invitar a los estudiantes a entrar con ellos en formas más justas de ser, pensar y actuar. Este fenómeno pedagógico de la resistencia puede hacer que tanto profesores como estudiantes se sometan a experiencias continuas de duda y ansiedad, a medida que aprenden unos de otros acerca de lo que debe ser interrogado en el momento. Además, es importante que los maestros permanezcan abiertos y flexibles en nuestros enfoques pedagógicos, ya que nuestras ideas también pueden reificarse y fijarse con demasiada facilidad, perdiendo apertura y flexibilidad en el endurecimiento de nuestra experiencia, dadas las frustraciones e impaciencias que a menudo experimentamos en los entornos educativos principales.

Vale la pena señalar aquí que el enfoque dialógico de la pedagogía de Freire está destinado a potenciar un proceso tanto para los profesores como para los estudiantes, en el sentido de impedir que los profesores se conviertan en fosilizados

en nuestras ideas. Esto se logra mejor cuando reconocemos que la enseñanza es tanto un proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes como un proceso de aprendizaje de los maestros. Por lo tanto, esta flexibilidad radical se cultiva mejor, como vemos en la vida de Freire, cuando aspiramos constantemente a aprender con nuestros estudiantes, expresar amor y fe en sus interacciones, y sin embargo no tenemos miedo de expresar ese “fuego en el vientre” que Es alimentado por un amor intransigente por la libertad, la vida y el mundo. Este proceso, sin embargo, sólo puede proceder de manera efectiva, cuando los educadores radicales han desarrollado suficiente paciencia, confianza, fe, conocimiento y compromiso con una visión humanizadora de la educación. Esto nos mueve más allá de las fórmulas absolutas, reificadas y fijas de la enseñanza y el aprendizaje, hacia un entendimiento dialéctico y un enfoque integral, que apoya prácticas pedagógicas que ponen a los estudiantes y al mundo en constante relación, en interés de la vida democrática.

Al aceptar el carácter indispensable de la resistencia, llegamos a reconocer su relación con la forma en que los profesores y los estudiantes participan, ya sea para abrir el campo de la racionalidad o para cerrarla, dependiendo de las lealtades ideológicas, los valores culturales, los privilegios de clase o las historias vivas. Una respuesta emancipadora a la resistencia, a través de la apertura y la aceptación, expande el campo de la racionalidad, de manera que invite a los estudiantes a mirar más críticamente sus propias actitudes, cómo llegaron a ser, las consecuencias de sus acciones y nuevas formas en que podrían responder al mundo, tanto en la teoría como en la práctica. Esto exige un proceso pedagógico que desvíe el enfoque de tratar de eliminar las oposiciones o la resistencia a formas que comprometan la resistencia de los estudiantes de manera significativa y alienta una mayor inclusión y colaboración. A través de este proceso dialógico, la resistencia y la problematización de la opresión se desarrollan, en formas que honran la dignidad de nuestra humanidad y nos llevan a nuevas relaciones mutuas. Es precisamente en el contexto de una nueva comprensión crítica del mundo, de los otros y del yo, que el proceso de radicalización emancipadora puede evolucionar.

Radicalización Emancipadora

A pesar de su énfasis general en el papel de las relaciones sociales en la formación de la conciencia crítica, Freire reconoció que cada individuo debe encontrar también dentro de sí y en comunión con otros puntos decisivos en su proceso histórico vivido que señala su radicalización como un imperativo de vida emancipadora. Esto

quiere decir que la conciencia política y el compromiso con la acción no pueden transferirse, en modo bancario, a los estudiantes o las comunidades, no importa cuán oprimidos. Freire (1970) abordó este punto al hablar de la cuestión de la liberación como una forma crítica de praxis.

La liberación es una praxis: la acción y la reflexión de hombres y mujeres sobre su mundo para transformarlo. Los verdaderamente comprometidos con la causa de la liberación no pueden aceptar ni el concepto mecanicista de la conciencia como un recipiente vacío para ser llenado, ni el uso de métodos bancarios de dominación (propaganda, consignas-depósitos) en nombre de la liberación. Aquellos verdaderamente comprometidos con la liberación deben rechazar el concepto bancario en su totalidad, adoptando en su lugar un concepto de mujeres y hombres como seres conscientes, y la conciencia como conciencia orientada al mundo (79).

Por lo tanto, el desarrollo de la conciencia crítica requiere un proceso dialógico mediante el cual los individuos, a través de su reflexión personal, diálogo, solidaridad y acciones a través del tiempo, despierten y desarrollen una mayor fe en su propia agencia social y capacidad de formación integral.

Para comprender mejor el poder y las posibilidades de la conciencia emancipadora se requiere que retengamos las cualidades dialécticas que sustentan este proceso. Más específicamente, nos radicalizamos y radicalizamos, a través de relaciones laborales y de lucha entre nosotros. Esto, sin embargo, no colapsa al individuo en lo comunal o lo comunal en el individuo, en el sentido de que cada uno tiene un campo de soberanía y autonomía que se lleva a cabo en la forja de la conciencia crítica. En lugar de engranajes en la gran rueda de la revolución o en el proceso histórico de la evolución, somos, de hecho, creadores y co-creadores de la vida -ya sea que participemos pasivamente por medio de la inacción y la sumisión o que produzcamos impulsos críticos para que la liberación influya en las estructuras sociales y materiales que afectan nuestra existencia.

Una cuestión siempre presente, sin embargo, en el proceso de radicalización es cómo hacemos la opción radical. Freire (1983) cree que el hombre o mujer ético que “hace una opción radical” no niega a otro el derecho de elegir ni impone esa elección a otro. Sin embargo, los radicales tienen “el deber, impuesto por el amor, de reaccionar contra la violencia… en una situación en la que el excesivo poder de unos pocos conduce a la deshumanización de todos” (10-11). Desafortunadamente,

precisamente este potencial humano es conocer el mundo críticamente y denunciar la injusticia que más se corrompe por la falta de amor de la opresión y la hostilidad del autoritarismo-hostilidad que desactiva la participación individual y colectiva y el empoderamiento de aquellos renegados, dentro del régimen vigente.

Freire comprendió que, si la vida democrática debe abarcar un viaje o un camino hacia un futuro desconocido, entonces se requiere un gran coraje, disciplina y compromiso para denunciar la injusticia y permanecer siempre presente en la lucha mayor por la transformación individual y social. En lugar de una perspectiva que objetiva el resultado de la lucha democrática como punto final definitivo o utopía trascendente, Freire comprendió, a través de su propia vida, que la lucha por la liberación es un proceso revolucionario y evolutivo en curso, impulsado por una praxis dialógica, La reflexión, la voz, la participación, la acción y la solidaridad en curso son ingredientes clave para forjar posibilidades culturalmente democráticas.

Por otra parte, Freire consideró esta relación dialógica esencial para el proceso de radicalización y de formación de claridad política, en la medida en que el diálogo crítico proporciona un espacio colectivo en el que nuestras ambigüedades y contradicciones pueden ser expresadas, criticadas y transformadas a través de un espíritu de solidaridad. Como implica este proceso de radicalización, requiere un profundo compromiso de auto-vigilancia, sobre todo cuando deben exponerse las contradicciones ideológicas y los privilegios históricos de los educadores liberales; aquellos “que proselitizan acerca de empoderar a las minorías al tiempo que se niegan a despojarse de su privilegio de clase y de blancura -un privilegio que a menudo se deja sin examinar y sin problemas y que a menudo se acepta como derecho divino” (Macedo, 1989, p. xxx).

La radicalización de la conciencia y la lucha política sostenida por la democracia requieren de ciudadanos empoderados que, a través de su compromiso, claridad política y amor al mundo, sean capaces de contener sus impulsos y deseos arriesgados asociados con el privilegio injusto y la interiorización de la opresión, para alejarnos de los comportamientos autodestructivos o de las formas amortiguadoras de resistencia que traicionan nuestro anhelo de libertad. Como tal, Freire creía que tanto la razón como la compasión humana debían informar un proceso educativo emancipador; pero esto habla de una razón y compasión nacidas de un compromiso integral y coherente con el mundo, en lugar de las formas prescritas de sentimentalismo. Como tal, los estudiantes deben encontrar oportunidades para comprender mejor la vida emocional y para practicar el acoplamiento con uno otro en maneras orgánicas y creativas, así que no se atascan

en conflictos innecesarios y contradicción. Con esto en mente, Freire aconsejó a los educadores radicales practicar la parsimonia en nuestra comunicación, particularmente cuando la oposición mezquina amenaza con descarrilar las posibilidades de transformación.

Sin embargo, el incansable énfasis de Freire en la educación como terreno político de lucha fue indudablemente alimentado por su indignación por las estructuras opresivas y las condiciones de exclusión promulgadas a través de sistemas de creencias hegemónicos que deforma sistemáticamente cómo las poblaciones oprimidas ven nuestras vidas y condiciones circundantes. Por lo tanto, toda pedagogía en pro de la liberación debe orientarse fundamentalmente hacia la problematización de nuestra domesticación y la transformación de los mitos que conservan la contradicción opresora-opresora. Reconociendo la dificultad de tal esfuerzo, Freire (1970) lo compara con el parto; pero implícitamente la vinculó al proceso de radicalización a través de su referencia a la aparición de un nuevo ser.

La liberación es, pues, un parto, y una dolorosa. El hombre o la mujer que emerge es una persona nueva, viable sólo cuando la contradicción opresora-oprimida es reemplazada por la humanización de todas las personas. O para decirlo de otra manera, la solución de esta contradicción nace de nuestro trabajo colectivo que trae al mundo este nuevo ser: ya no opresor ya no oprimido, sino humano en el proceso de lograr la libertad (p.49).

Sin una conciencia de radicalización que nos apoye, como educadores que continuamente deben luchar contra las fuerzas represivas de la escolarización, es imposible apoyar la imaginación, la creatividad y los sueños de nuestros estudiantes. Para apoyar los sueños emancipadores de los demás, debemos creer en la posibilidad de nuestros propios sueños y cultivar un sentido profundamente encarnado de cómo moverse con una conciencia evolutiva de la libertad a través de nuestras vidas. Freire (1983) también creyó, basándose en las palabras de Karl Mannheim, que la centralidad del proceso de radicalización es la necesidad de desarrollar “un estado de ánimo que pueda soportar la carga del escepticismo y que no entre en pánico cuando muchos de los hábitos de pensamiento están condenados a desaparecer”(p.33). Lo que no se puede perder aquí es que la lucha social en medio de la opresión requiere que podamos ponernos de pie por nuestros propios pies, si es necesario.

Por lo tanto, el proceso de radicalización y, por lo tanto, de educación crítica, debe enfrentarse tanto a los procesos individuales y sociales de transformación como a la reinvención de las posibilidades democráticas. En que el individuo y la sociedad deben ser entendidos como dialécticamente indivisibles en la conceptualización de Freire de la vida emancipadora. Por otra parte, esta relación dialéctica de los seres humanos y del mundo está plenamente de acuerdo con la visión pedagógica de la conciencia de Freire, como poderosa fuerza mediadora política en el aula y en el mundo.

Principios Éticos de la Lucha

Desde una perspectiva Freiriana, los procesos emancipadores de resistencia y radicalización deben basarse en principios éticos de lucha que apoyen la transformación social. La humildad, como principio ético indispensable de la pedagogía del amor de Freire, es también indispensable para el proceso de resistencia emancipadora y radicalización. Freire (1983) vinculó esta cualidad a la idea de que los individuos radicalizados son sujetos y ciudadanos democráticos del mundo en la medida en que somos capaces de percibir con humildad tanto las contradicciones históricas como personales de manera cada vez más crítica. Como tal, nunca podemos considerarnos “los propietarios de la historia”, sino más bien en una necesaria comunión con los demás “a participar creativamente en el proceso discerniendo las transformaciones para ayudarlas y acelerarlas” (12). Al hacerlo, como Freire lo ilustra repetidamente, podemos convertirnos en ejemplos vivientes de seres éticos, comprometiendo nuestros conflictos y contradicciones de manera que nos permitan crecer en conciencia y aplicar nuestra conciencia crítica hacia la acción colectiva, para el mejoramiento del mundo.

La fe radical en el yo y en los demás es otro aspecto importante de la pedagogía de Freire, que afecta los procesos de resistencia y radicalización, en el sentido de que tal fe unida a un profundo amor a la vida, constituye también un significativo precursor de la radical esperanza, en nuestra enseñanza y vida. Este sentido de la fe radical está estrechamente ligado a nuestra capacidad pedagógica y política de creer en las condiciones sociales y materiales de liberación que todavía no podemos ver en el ámbito material. En esencia, es la fuerza política generada a través de nuestros esfuerzos colectivos que nos proporciona el impulso para luchar por la justicia social en las escuelas y la sociedad. Es esta humildad ética, construida a través de la fe radical, que emerge a través de nuestra creencia crítica en las posibilidades radicales de nuestra reinvención colectiva.

Por otra parte, sin una fe profunda en lo que podemos lograr colectivamente, es difícil vivir con un sentido crítico de la esperanza en el futuro. Esta comprensión de la esperanza radical, que debe estar anclada en las posibilidades humanas concretas, es una piedra angular de la filosofía y el modo de vida de Freire. Y es esta ética crítica de la esperanza y la fe subyacente en la vida la que nos ofrece un camino por el cual podemos vivir, dialécticamente, en lo que existe ahora y lo que podría existir en el futuro para venir simultáneamente, a través de nuestro amor, compromiso y trabajo consistentes. Para Freire, una ética de la esperanza radical se desarrolla en conjunción con la formación de la conciencia crítica y nuestra radicalización, a medida que empujamos a las ideologías y estructuras debilitantes que intentan sofocar nuestros sueños emancipadores. Con cada momento de transformación en el aula o en el mundo, nuestra determinación pedagógica liberadora se hace más fuerte, a medida que nuestro compromiso con el amor se profundiza y nuestra gracia política madura, en el proceso de nuestra práctica colectiva, como educadores radicalmente éticos, y líderes comunitarios por la justicia social.

Este fundamento ético para la resistencia y la radicalización emancipadora nos predispone a reevaluar constantemente nuestras vidas, actitudes, comportamientos, acciones, decisiones y relaciones en el mundo. Es a través de este proceso dinámico de cambio que la concienciación se desarrolla y evoluciona, a medida que llegamos a comprometer valerosamente las fuerzas sociales y materiales de opresión que impactan nuestras vidas, interviniendo con mayor confianza y fuerza política. Al enfrentar juntos los riesgos inherentes a nuestra resistencia y radicalización, dejamos de entregar nuestras vidas, nuestros hijos y nuestras comunidades a los intereses del capital y los caprichos de la clase dominante. Aquí es inseparable el compromiso político y la responsabilidad necesaria para luchar por la liberación, para que nuestros destinos descansen en nuestras manos, tanto como individuos y seres sociales colectivos comprometidos con un mundo más justo.

Poder para Denunciar y Anunciar

En general, Freire (1985, 1995, 1998b) entendió que, si bien el poder de denunciar y anunciar nace de la lucha colectiva, también es el resultado de los seres humanos políticamente coherentes e integrales, que cada uno debe tomar una decisión personal de lucha, dada que cada mujer o hombre revolucionario debe vivir con las grandes alegrías y dificultades que tal compromiso conlleva. Por lo tanto, los

revolucionarios o los radicalizados son aquellos que, incapaces de persistir en los valores opresivos, las formaciones y las prácticas de la vieja era, comprometen su pasión, razón, energía vital y fortaleza física a la larga lucha histórica por la libertad y, por lo tanto, autodeterminar su propio destino como auténticos seres humanos, liberándose de las limitadas opciones que le son presentadas por el aparato hegemónico de la escolarización.

Por último, la clave de cualquier proyecto pedagógico emancipador para la ciudadanía democrática es el entendimiento de que la transformación de las condiciones materiales no puede tener lugar sin la transformación de la conciencia, tanto como fenómenos personales como sociales. Freire lo consideraba así, en que la reproducción de las condiciones materiales, justas o injustas, está inextricablemente ligada a las creencias y acciones colectivas que alimentan su perpetuación. Si tratamos de cambiar las condiciones materiales que oprimen a la mayoría de la población mundial, debemos reconocer que el propósito último de una pedagogía emancipadora no es nada menos que la radicalización de la conciencia -donde el amor y el compromiso político informan nuestra participación subyacente en la vida comunitaria y nuestra lucha contra nuestra desafiliación y opresión.

Referencias bibliográficas

Aronowitz, S. (1998). *Introducción a la Pedagogía de la Libertad* por P. Freire (pp.1-19). Lanham, MA: Rowman y Littlefield.

Darder, A. (2015). Freire y Educación. Nueva York: Routledge.

Freire, P. (1970). *Pedagogía de los Oprimidos*. Nueva York, Continuum.

Freire, P. (1983). *Educación para la Conciencia Crítica*. Nueva York, prensa de Seabury.

Freire, P. (1985). *La política de la educación: cultura, poder y liberación*. South Hadley, MA: Bergin y Garvey.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Ciudad*. Nueva York: Continuum.

Freire. P. (1995). *El Maestro Progresista*. En de Figueiredo-Cowen y D. Gastaldo (eds.). Paulo Freire en el Instituto (pp. 17-24). Londres, Reino Unido: Instituto de Educación.

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Libertad: Ética, Democracia y Coraje Cívico*. Lanham: MD: Editores de Rowman y de Littlefield.

Freire, P. (1998b). *Maestros y Trabajadores de la Cultura: Cartas a los que se atreven a enseñar*. Boulder, CO: Prensa de Westview.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Esperanza: Revivir la Pedagogía de los Oprimidos*. Nueva York: Continuum.

Freire, P. y D. Macedo (1987). *Alfabetización: Leer la Palabra y el Mundo*. South Hadley, MA: Editores de Bergin y de Garvey.

Macedo, D. (1989) Prólogo de P. Freire *Pedagogía de la Libertad*. P. Freire (pp. Xi - xxxii) Lanham, MA: Rowman y Littlefield.

Paraskeva, J. (2011). *Conflictos en la teoría curricular*. Nueva York: Palgrave MacMillan.

Notas

[1] Este artículo integra secciones de texto que aparecieron por primera vez en *Freire & Education*(Darder, 2015) publicado por Routledge.

Ira Shor, “Making Freire’s First ‘Talking Book’: A Pedagogy for Liberation, 1983-1986

Ira Shor, City University of NY Graduate Center

PAULO: This is a great discovery, education is politics! After that, when a teacher discovers that he or she is a politician, too, the teacher has to ask, What kind of politics am I doing in the classroom? (p. 46, ***A Pedagogy for Liberation***)

PAULO: But, look, Ira, for me the question is not for the teacher to have less and less authority. The issue is that the democratic teacher never, never transforms authority into authoritarianism. He or she can never stop being an authority or having authority. Without authority, it is very difficult for the liberties of the students to be shaped. Freedom needs authority to be free. (Laughs) It is a paradox but it is true (p. 91)… In some situations, the democratic goal of liberating education can lead to irresponsibility if the students perceive it as expecting less from them (p. 89)

PAULO: Many, many times I have thought about the following aspect: Our experience in the university tends to form us *at a distance* from reality. The concepts that we study…can work to amputate us from the concrete reality they are supposedly referring to (p. 106)…This is the question, How to diminish the distance between the academic context and the reality from which the students come, the reality which I must know better and better to the extent that I am engaged in some way with a process of changing it (p. 148)

PAULO: Precisely because education is *not* the lever for the transformation of society, we are in danger of despair and of cynicism if we limit our struggle to the classroom (p. 129)…For me, it would not be enough to work only inside the schools…What is very important for me, Ira, is how *not* to work alone (p. 131)

As a young teacher, I devoured Paulo Freire’s words in the decade before I met the man himself. In early 1983, a year before we met, Paulo wrote to me after reading my book *Critical Teaching and Everyday Life*(1980) , the first book-length treatment of Freire-based pedagogy in the U.S.A. I opened my mailbox in Manhattan and noticed an aerogramme. It was from Brazil, surprising enough. Even more

surprising, the return address showed the name of “Paulo Freire.” I was amazed to get a hand-written letter from this renowned man.

I immediately opened the aerogramme and read it. Paulo thanked me for “the beautiful words” of my book. He mentioned that a teacher in Ann Arbor, Michigan, gave him a copy of my book and told him that educators in the North are very interested in his work. I replied to the address on the aerogramme, thrilled to get such a letter.

Six months later, there came another surprise. In the summer of 1983, Paulo Freire called me from Stanford University where he was a visiting scholar. I picked up the telephone in my apartment, and heard an accented voice ask, “Ira?” to which I answered, “Yes.” The voice then said, “Paulo Freire.” I was astonished again. He said he was in California, and asked me to join him there in his seminar. I caught my breath, thought it over quickly, and realized I couldn’t get out there in time. Paulo then said he would be in residence in Amherst at the University of Massachusetts after January 1, and could I join him there? I immediately said yes. He told me who to contact in Amherst to find him. I put the date on my calendar and spent the next six months writing a new book on recent culture wars in education.

Come February 1984, I called Paulo in Amherst and made plans to travel there. He asked me to join him at a roadside pizza parlor the day I would arrive, where he would be eating with students. Once there, I parked my car at the restaurant, and through steamy winter windows saw his face at a table of young people. When I entered and approached, he stood up instantly and came over to embrace me. I was overwhelmed by his affection as he wrapped his arms around me. Paulo guided me to the table and had me sit down next to him. He talked, I talked, the others talked, and by the end of dinner Paulo asked me to join him that very evening for one of his public dialogues. I followed him to an over-flowing lecture hall and at a certain moment in the event, he called me by name, pointed to me, and insisted I join him onstage. To my astonishment, Paulo introduced me to the packed room as “his son”(an honor and a gift that still stays with me). As questions and statements rose from the assembly, he addressed them and asked me to speak as well.

For the next few days, I accompanied Paulo to sessions with professors, graduate students, undergraduates, and administrators. In those years, large crowds showed up wherever Paulo spoke. The political atmosphere at his appearances was charged with excitement and yearning. Some thanked Paulo for being a beacon of hope and a guide for their work in education. Others testified to their struggles with teaching

for justice in an unjust status quo. Still others questioned if academic discourse was counter-productive in critical teaching and in Paulo's own writings. Some wanted more explicit discussion of gender and race issues in the practice of critical pedagogy. A persistent appeal at such meetings, I would discover that night and afterwards, was a request for Paulo to confirm that there is hope for winning justice in an age of a triumphant status quo. Was Margaret Thatcher right that "There is no alternative."? Paulo assured the assembly that there is indeed hope for democratic change. He offered this assurance without exhortation but rather straightforwardly.

After my first trip to Amherst in February 1984, I made two more visits that month. On my second visit, I went with Paulo to a dormitory devoted to Black studies and culture. The students there invited him for lunch. The food was good and plentiful, the company congenial. Because meals on the road for me in those traveling years were unpredictable, I ate a lot when I could, taking that day two full lunch plates. When I sat down next to Paulo, he noticed the two plates, and asked whom the extra food was for. I said I was hungry and loved food. Paulo's attention to this surprised me. He promptly announced to the table, "I do not trust people who do not like to eat. Food is biophilic, to love food is to love life." (I wish I had taken three plates and not only two!) I did not yet know the hunger Paulo experienced as a child in an impoverished home near Recife in northeastern Brazil. His hunger depressed his grades in school until an older brother found a job and used his income to buy more food for the family. Paulo then did better in school. After that, Paulo never took food for granted; as a child, he swore he would do whatever he could to stop kids from being hungry.

Meals, then, were political experiences no less than sensual ones, convivial pleasures filled with stories and humor. While Paulo had a special taste for two kinds of wine—beaujolais and dao–his food preferences were "fejoada"(the everyday black bean stew of Brazil), along with arrugala salad, and a familiar meat I ate growing up, liver, the cheapest meat sold by the butcher, which embarrassed mothers once requested in America 'to feed their pet dogs.' If a restaurant did not serve beans, Paulo would declare, "But this is an absurdity! A restaurant without beans." In their campus apartment in Massachusetts, there were always black beans soaking in the refrigerator.

During my second visit to Amherst that February 1984, I said to Paulo, "We should write a book together." He instantly replied, "Let's start tomorrow!"

His enthusiasm was wonderful, but I had no book proposal yet to offer. So, I

returned to my hotel room that night to compose one. In my room, I wrote notes for a book based on questions asked by North American educators. For five years, I had been traveling my country giving talks and workshops for teachers. From sessions in different locations, an agenda of questions and issues emerged. After writing down some of these items in my Amherst hotel room, the next day I showed them to Paulo. When he offered public sessions, he liked agendas to emerge from the bottom up, and preferred his audiences to set the questions, though if his hosts asked him to lecture, he would accommodate them. Paulo sometimes described his appearances as political "pretexts" through which local forces might consolidate support for their own articulated agendas. Perusing my agenda of questions teachers asked most about critical pedagogy, Paulo said, "Yes, a dialogue on dialogue. Let's call it ***a talking book***." He named the genre at that moment, and the name has stayed for over thirty years now.

I then returned to New York to refine and annotate the agenda of questions. A week or so later, once again in Amherst for my third and last visit, I showed Paulo a revised draft of key questions. Paulo agreed to this agenda, and then asked me to come to Michigan where he would be working soon in March; after that, he would be in New York City in May where we could meet again after his appearance at Columbia University with the legendary founder of the Highlander Folk School in Tennessee, Myles Horton. During these two short trips for Paulo, we further refined the questions, which would serve as prompts for our talking book. We then needed long working sessions for taping our dialogues around each issue. Paulo said he would be in Vancouver in July and asked me to join him there to do the first recordings. So, in July, 1984, I traveled to the Canadian Pacific with an agenda of questions for our dialogue, along with equipment for recording our exchanges, joined by a colleague from the City University of New York, Prof. Herb Perr, a critical art educator, who volunteered to handle the technology as we spoke.

The agenda I brought to Vancouver eventually became a "Table of Contents" for the talking book. It was based in this sequence of questions:

1. What is "liberating

education”? How do we understand or define it?
2. How can teachers transform themselves into liberating educators?
3. What are the fears and risks of transformation?
4. Is there structure in liberating education?
5. What is the dialogical method?

6. Do all First-World students need liberating?
7. How can liberating educators overcome language differences with the students?
8. How do teachers begin a liberating class on the first day?

By design, the above questions center on the role of the teacher in critical pedagogy. Teachers I had spoken with in the U.S. wanted to know how critical teaching practice connected to the theory of critical pedagogy, how this practice differed from traditional teaching which we all had learned from our many years in formal classrooms, and how adult educators undertook their own transition to critical ways of teaching.

For the month of July 1984, in Vancouver at the University of British Columbia, Paulo led a large adult education seminar of 60 students every morning from 8am until noon. The days there started early for him and for me as I sat in on each class session. Once again, he asked me to comment in class at various times on questions raised by the teachers. At noon, we went to lunch, and then to afternoon appointments where Paulo spoke on television and radio, and gave interviews to the local press. Then, between four and five p.m., we returned to the faculty apartment the University provided him. There, we set up recording equipment and reviewed the agenda of questions prompting our dialogue. At the start of each new session, we reviewed our work so far, and sometimes re-played the final minutes of the previous day's tapes. Then, we recorded for three hours with breaks. About 8pm each evening, we ended that day's session. A tech assistant from UBC then took each day's tapes and copied them, returning the original and copies to us the next day. Each night, hungry, we went to various Brazilian restaurants for a big meal filled with stories from Paulo's life. At midnight, we returned to our rooms to be ready early the next morning for Paulo's formal seminar. This busy schedule lasted for ten days, at the end of which we had over 20 hours of raw tape.

In daily recording, we sometimes stopped taping to review a section of our exchange, occasionally re-taping a segment to draw out an issue not well developed. At times, Paulo could not find the English expression he wanted to convey his thoughts. We would stop taping at that point, and he would then speak his thoughts in Portuguese. Because I understand Spanish and French only, we asked a bilingual native Portuguese Professor to join us, Ya-Ya Andrade. After Paulo spoke in Portuguese, she would offer a literal English translation of his Portuguese utterance. I wrote down her literal English translation and then converted it into several versions of idiomatic American English. I then read aloud my written varieties; after Paulo heard me say the English versions, he would read them over to himself, and choose the one he thought was closest to his Portuguese meaning and intention. As people know, Paulo was passionate and eloquent in English, even though at times his English failed him. All in all, our composing process with Paulo's Brazilian Portuguese rendered into several translated possibilities from my native American English, was an interesting rhetorical exercise in what could now be called "translanguaging."

Vancouver was a wonderful two weeks, busy with productive taping of our talking book, lots of good food and conversation, a very interesting seminar daily, and sites to visit. When we finished our work there, I took the tapes home and spent the next

6 months in New York typing a manuscript from the recordings. I typed on the first PC I ever bought, a slow Epson which was then “top-of-the-line” and now of course is a primitive museum piece. I also rented a tape player with a floor pedal and earphones. Inserting one tape at a time into the tape deck, I then touched the “Forward” button on a floor pedal and listened as the recording played in my earphones. I memorized chunks of tape as they played and then typed each chunk onto a computer file. This tape machine also had a reverse pedal which I could tap to play back sections whose words escaped my short-term memory. Finally, chunk-by-chunk, by January 1985, I had a complete transcript on a computer file divided into chapters based on the opening question for each session we recorded.

In February 1985, Paulo returned to Amherst, Massachusetts, about four hours north of my apartment in Manhattan. I went there with two printed copies of the transcript and a compact tape recorder with fresh tape as well as copies of the tapes we had recorded. Paulo and I then spent hours reading together the printed transcript sentence by sentence. Whenever one of us wanted to add, cut or revise a sentence, we offered alternative wordings to each other, which we each penciled into our separate copies. Sometimes, one or both of us thought there was a “hole” in the transcript where new material was needed. To remedy these holes, we did more taping on the spot in Amherst, noting on the tape itself and on the printed manuscript where we wanted to put this new segment. I took home the edited manuscript as well as the newly-recorded material, and spent the next few months in New York preparing the next draft of the manuscript. On July 4, 1985, I prepared the final copy of this new draft by typing at my computer for 14 hours. That Fourth of July, the national holiday in the U.S.A, I typed as thousands of people passed under my Manhattan windows en route to spectacular fireworks. With this next draft complete and printed out, I brought hard copies to Boston College where Paulo was in residence for a few weeks in the summer of 1985. Once again, we jointly edited and revised this draft page by page over several days. I then took this edited manuscript back home and prepared still another draft of the emerging talking book.

With the latest draft in hand, I returned to Amherst in February 1986, to do the final editing with Paulo, who was once again in residence there. We edited the text sentence by sentence for the last time, reviewing footnotes I had added into the manuscript. (Later, I would add a selected bibliography.) When we finished, Paulo said that my name should come first on the book in its American edition. I said his name should come first. He insisted again because, he said, I put in so many hours

and months developing the manuscript. So it was, my name first on the cover of the American edition, which also has a photo of us on the campus of the University of Massachusetts—Amherst, in early 1985, when Paulo was 63 and I was 39.

I also selected four excerpts from noted American scholars as “front-matter” for the U.S. edition, each relating to central claims of Paulo’s in our talking book: that education can never be neutral, that social class is a crucial arbiter of power relations in school and society, and that students must be included in the making of their own education. While we were still revising the manuscript, I asked a literary agent in Manhattan to place the book with a publisher. She declined, not convinced that she could market such a genre, *a talking book.* I then approached a major press which similarly rejected the manuscript; “Paulo Freire” was not a name the major publisher cared to carry. Instead, a small independent press published it in 1986, Bergin-Garvey. In the following decades, this book went through at least 10 printings in its American edition and is still in print more than thirty years later. It also has done well in its Brazilian edition, published in 1987 in Portuguese as *Medo E Ousadia: O cotidiano do professor(Fear and Courage: The daily life of the teacher,* Paz E Terra). The book has been translated into Hebrew for an Israeli edition, into Chinese for a Hong Kong edition, and into Greek for an edition in Athens. There may be other editions in print also, “pirated” printings, because Paulo remarked to me several times how when he traveled he would be presented with editions of his work in a foreign language which he never authorized or contracted.

When the fateful aerogramme from Paulo suddenly appeared in my mailbox in 1983, Paulo was already an international icon in great demand. His name filled lecture halls wherever he went. I benefitted from my association with him, for which I am grateful. From my point of view, I was like many young scholars in need of mentoring, thrilled to co-author a book with a renowned senior figure. Moreover, co-writing the book with Paulo buoyed my political morale at a troubled time for activists in America. The political situation for many North American radicals at that time was grim; we faced resurgent corporate and conservative forces who were gaining ground every year. Economic and political elites had counter-attacked against the mass movements of the 1960s, throwing their accumulated assets, institutions, and wealth against the democratic/egalitarian advances of the previous protest period. In the book I wrote on culture wars, I named this aggressive resurgence “the conservative restoration,” a difficult time to oppose the unequal status quo. A reactionary Administration under President Ronald Reagan imposed neoliberal austerity on the nation. Labor union leadership failed to organize their

members to stop the looting of the 99%. At the City University of New York where I taught, progressives lost the battle to defend Open Admissions for non-elite students as well as the war to maintain a tuition-free public institution. Many progressive junior faculties were fired at my university, in 1976-1977. Programs we had built were dismantled and de-funded. The student population declined by about 100,000. Outside the university, we marched against the Contra War in Nicaragua, against the death squad regimes favored by Washington in places like El Salvador, against the invasion of Grenada, for an 'Equal Rights Amendment" guaranteeing women equal pay for equal work, for nuclear disarmament, for government funding of AIDS research and relief. Under siege on campus and off, I joined protests and began writing books and traveling the country to speak on critical pedagogy and teaching for social justice wherever an audience would invite me.

In those difficult days, Paulo Freire's luminous aerogramme suddenly arrived in 1983.

From my point of view, thirty-odd years ago I wanted *the talking book* to start from questions raised by actual teachers regarding critical pedagogy. Beginning from their concerns is a foundational democratic orientation, originally emphasized by John Dewey a century ago, the premier American philosopher who argued that school studies should begin with non-academic materials, subjects, and activities. Basing teaching and learning in the culture, conditions, language, and problems of students was also the starting point of Freire's literacy method, which he named *generative themes*. This *bottom-up* or *student-centered* or *experiential* starting point answers the central question of curriculum design, *Where does subject matter come from?* Freire's critical learning process finds its subjects, themes, and topics in the conditions and discourses of the people for whom it is offered. The second foundational question of a critical method asks, *If we find subject matter in the situations of the learners, then what do we do with it?* The Freirean answer: We begin a critical dialogue on the material. Dialogue education poses subject matters as problems for mutual inquiry, for successively deeper study into the contexts, consequences, and power relations embedded in any topic. This is the dialogic process I wanted to use for the talking book when I began work with Paulo many years ago.

Another goal I brought to the making of *A Pedagogy for Liberation* related to our using accessible language. I wanted the discourse of this book to be broadly legible to teachers and students who have been exposed to academic discourse in formal schooling but who do not speak or write in a high-status academic idiom used by

scholars and intellectuals. High-status discourse among scholars is an idiom rich in qualification, apposition, embedded syntax, generalization, abstractness, rhetorical figures, and references to sources credited in a field of expertise. Composing in high-status discourse, a scholar or research professor demonstrates the cultural capital required to claim membership in a disciplinary field of experts. This high-status discourse and identity are gained in extended doctoral training which few of the millions of practicing teachers undertake. Such scholarly discourse is needed for some consequential debates and institutional settings, like when a critical theorist in education or another discipline addresses her or his colleagues in the field or prepares a policy paper to influence debates in society. The talking book I wanted to produce with Paulo was addressed to different speech communities: in-service and pre-service teachers, teacher-educators, students across the curriculum, and directors and practitioners in labor, community, and political education projects. For these audiences, my goal, then, was to speak plain American English in my own voice and to orient Paulo's second-language English into the simplest English possible.

Now, twenty years after Paulo's death, are his theories and practices still relevant? The neoliberal global order has risen to vast power since his passing. He observed neoliberalism's dehumanizing consequences with the assault on wages, job security, standards of living, natural resources, social programs, democratic rights, and public goods like public parks and public education. Paulo had always urged teachers to take part in movements beyond education to defend not only schooling but also democracy and living standards. His recognition that education was not an independent center of power but rather a dependent sub-sector created by elites in power centers elsewhere, remains relevant now in this age of privatization and standardization. Public education is being looted and dismantled to transfer the vast assets of the public sector into private hands, making it urgent for teachers, students, and their families to battle beyond the schoolhouse, the campus, and the classroom.

In the many battles underway and still to be joined, Paulo called on us to avoid copying him. Rather, he advised us to reinvent our theories and practices to suit the needs of our own changing times and places. He opposed standardization as a bureaucratic suffocation of creativity and freedom. His ways of thinking and doing were not to be fetishized: "The only way to follow me is not to follow me." He believed all politics is situated, and because education is a form of politics, it too is a situated practice which must be designed for the people, place, and conditions

where it is undertaken. Yet, even though critical classrooms and programs will differ depending on the site, the students, and the political climate, what unifies all democratic agents is what Paulo referred to as our “dream” for the humane world we want to live in. Paulo Freire’s dream was for a world with less violence, less cruelty, and less injustice. To bring that dream to history, he worked in society as a whole as well as in schools and colleges, where he proposed dialogic, problem-posing education carried on in the name of social justice, for questioning the status quo, against domination, inequality, and manipulation. *Social justice* is the concept used in America now to name the dream unifying a spectrum of identities, interests, and projects, all of whom have a stake in democracy, equality, ecology, and peace.

Everywhere, now, oligarchy rules, what Paulo called “the power now in power.” The dominated majority, “the power not yet in power” to Paulo, have always resisted oppression and continue to do so. Paulo Freire emerged from an earlier time and place of great popular resistance, Brazil in the twenty years before the military coup of 1964. That coup destroyed the democratic movements and Paulo’s literacy program, forcing him into exile until 1980. An exile, a “vagabond of the obvious” as he called himself, he traveled the world encouraging democratic opposition in and out of education, leaving us a treasure of ideas and practices to build from and to reinvent.

Freire and the millennials: Revisiting the triangle of transformation

Daniel Schugurensky, Arizona State University, 2017

Introduction

Paulo Freire passed away on May 2, 1997, at the age of 75. If he were alive today, he would be 95 years old, and he would have had the chance to experience a little bit of the 21st century, with all the good and the ugly. He would have witnessed, for instance, the election of his friend Luiz Ignacio Lula da Silva (Lula) to the Presidency of Brazil in 2002. Like many of the participants in Freire's study circles, Lula, the seventh son of illiterate farm workers, had to quit school after second grade to work in order to help his family. In 1980, Freire and Lula were part of a group of workers and intellectuals who founded the Workers' Party. In his acceptance speech, Lula stated: "The majority of the population has given me the opportunity to prove that a mechanic shift worker can do for this country what the elite never managed to do". During his two successful terms as President, he was able to prove it. When he left office in 2010, he had significantly reducing inequality, unemployment, poverty and illiteracy, and was regarded as one of the most popular politicians in the world. In his farewell address in the impoverished northeastern state of Pernambuco (where both he and Freire were born) Lula said with tears in his eyes: "If I failed, it would be the workers' class which would be failing". Had he still been alive, Freire probably would have listened to that speech with emotion. There was his friend, a union leader, a worker born and raised in poverty in a society characterized by inequality, prejudice and discriminatory practices, completing two successful terms as President, something unthinkable to many Brazilians when Freire was alive. Witnessing that moment, Freire probably would have thought how much had changed in Brazil since he started his literacy education programs in the mid-20th century to address the "naïve consciousness" of the masses. Through Lula, the oppressed had found a voice, a mirror, a political expression, a representative and, as importantly, a feeling of pride and political efficacy.

If he were still been alive today, Freire would have witnessed many other events in Brazil and around the world, and experienced the same feelings of happiness, hope, sadness and indignation that he felt throughout his life. Unfortunately, he is no longer with us and, following upon his request, it is our responsibility to keep reinventing him, re-writing his ideas to address today's challenges. In this brief

piece to commemorate the 20th anniversary of Freire's passing I would like to say a few words about his legacy and about the re-creation of some of his ideas.

1. On Freire's contributions in historical context

It can be argued that twenty years after his death, Freire's ideas on education and society are as relevant, insightful and inspirational as they were in the 20th century. Central concepts in his educational thought, like autonomy, democracy, equality, freedom, participation, respect, justice, critical analysis, love, dialogue, creativity, curiosity and social change are certainly still important in contemporary debates on education policies and programs, especially given the hegemony of the reductionist approach that focuses almost exclusively –and even obsessively- in student achievement in standardized tests and job preparation. Of course, there is nothing wrong with testing or with for-the-job training, but the purpose of education is much more than that. It is also, among other things, about finding meaning in our lives, about improving our understanding of social reality and about finding the ways to create together a better world. Freire's ideas are not only current in educational debates, but also in related fields like social work and community development. In the institutional world, the currency of his ideas can be found in many universities around the world, and particularly in the growing network of Paulo Freire Centers. Indeed, today there are Paulo Freire Institutes in a variety of countries, from Brazil to South Africa, England, Austria, Finland, Germany, Ireland, Portugal, Spain, Canada and the USA.

Freire produced many publications throughout his life, but probably his most impactful work is *Pedagogy of the Oppressed*, published for the first time in Portuguese in 1968 and in English in 1970. This book, with its four chapters, constituted a watershed in educational thinking at that time. The instant popularity of *Pedagogy of the Oppressed* when it was published can be largely attributed to its content, but also to that particular historical moment. The late 1960s and early 1970s were years of intense political agitation in which many people (mostly youth) were trying to find explanations for the reproduction of inequalities and for non-violent ways to transform society, including educational interventions. In that sense, as my friend Chris Cavanagh from Toronto likes to say, *Pedagogy of the Oppressed* was not just a book but also a political event.

Today, half a century after it was written, *Pedagogy of the Oppressed* is still widely read by new generations of students and educators, and continues to be reprinted in different languages. According to a recent study by the London School of

Economics (Green 2016), it is among the top three most cited books in the social sciences, a category that includes Anthropology, Economics, Education, Geography, Linguistics, Management, Philosophy, Political Science and Psychology. This strongly suggests that it is becoming a classic, in the sense that it stands the test of time. This is not entirely surprising, because the world that we inhabit today is still characterized by gross inequalities and exploitation, and *Pedagogy of the Oppressed* offers an alternative educational model that starts with the experience and knowledge of the learners, who then begin to examine critically the oppressor that they have introjected and start to construct their process of subjectification, constructing their own history of emancipation in communion with others. One of the reasons that may explain why *Pedagogy of the Oppressed* resonated so deeply is that it is nor a practical handbook neither an abstract philosophical essay, but a text in which Freire used different theories and approaches to explain his practice and make sense of this educational experiences.

At the same time, although *Pedagogy of the Oppressed* has been widely read, it is pertinent to acknowledge that in some parts of the world it is not part of the theoretical repertoire of educators. For instance, the other day I read a comment written by Fazl Illahi (2016, 1), an educator from Srinagar (India), in which, after arguing convincingly that *Pedagogy of the Oppressed* can still enable the oppressed to challenge hegemony and engage in a transformative praxis, he noted:

Coming back to our place and context, the place where we live, Kashmir, the pedagogy of Paulo Freire has wide connotation and application. Every time I read his seminal work I fail to fathom reasons for its not having caught the attention of our educators and social workers. It has wide application in women education in our case, and all those who find themselves in the circumstance of the oppressed.

In *Pedagogy of the Oppressed* we can identify a historical tradition that can be traced to Rousseau in the 18th century and Dewey in the late 19th century and early 20th century (Schugurensky 2002). Rousseau (1712-1778) played a key role in the pedagogical revolution that put the learner at the center of the educational process. Dewey (1859-1841) shared this belief, noting that traditional education, based on the transmission of information, should be replaced by a ‘progressive education’ that awakens curiosity among children and provides relevant learning experiences. He also argued that a more democratic educational experience could eventually contribute to nurture a democratic community and social life. In *Pedagogy of the*

Oppressed, Freire enriched and deepened those proposals by bringing together literature from variety of disciplines and his own experience as an educator.

Like Rousseau and Dewey, Freire managed to articulate coherently a critique to the limitations of banking education with a proposal for a liberating education. As Freire himself used to say, his philosophy included a moment of denunciation of the existing order and a moment of annunciation of a different order. He warned that an overemphasis in denunciation can lead to hopelessness and paralysis, but an overemphasis in annunciation often lacks a systematic analysis of actual power structures, and can lead to a naive voluntarism.

From my perspective, Freire's original contributions to the ideas of these two predecessors can be summarized in four points. First, Freire led to the conceptualization of a pedagogical model that could be developed both inside and outside schools. With his work in adult literacy, Freire managed to move educational progressivism Freire beyond its fixation with schooling, but without falling into Ivan Illich's mistake of ignoring the potential equalizing role of the school. Second, Freire transcended the liberalism of Rousseau and Dewey (and their understanding of education as a relatively neutral space) and positioned himself explicitly on the side of the oppressed. In this regard, Freire deepened the analysis of power structures of their predecessors (which usually was limited to the teacher-student relationship), and extended it to other social dynamics from an ethical stance of rejection of injustice. Third, Freire expanded Dewey's concept of education as a reorganization of learning experiences, proposing that praxis (understood as action and reflection of men and women upon the world in order to transform) should have a clear orientation towards the critical analysis of unjust social structures and the strengthening of community organizations that aim at social transformation. Fourth, Freire's approach puts a particular emphasis on the notion of dialogue, conceived not only as a form of educational relationship and as a research strategy but also as a generative process to raise critical awareness and encourage collective practices to promote democracy and social change.

Although it is possible to identify some disagreements between Rousseau, Dewey and Freire, it is also possible to find a common thread based on curiosity and active participation as a pedagogical tool, respect for the student as a fundamental ethical principle, and adherence to democratic values __and practices in educational and political action. Through this general thread, it is possible to see how each new contribution contains elements of the previous ones but also deepens, expands and radicalized them.

Each of these three thinkers, from the context in which they lived, made a significant contribution to educational thought. Of course, those contributions can still be improved, and should be critically examined. In fact, there is an abundance of critical literature on their ideas from different epistemological, ideological, political and educational positions. This is not the time or place to repeat them. In the context of this tribute to Paulo Freire, twenty years after his death, it is important to remember his request that we do not follow his ideas uncritically but that we reinvent them creatively. Indeed, while Freire continued and deepened the contributions of Rousseau and Dewey, first in *Pedagogy of the Oppressed* and later in many other publications) the history of educational progressivism does not end with Freire. Just as there is no end of history, there is no end of critical educational thinking and transformative practice. Today, a new generation of educators inspired by Freire's ideas are adapting them to our contemporary realities, but always guided by the vision that a better world is possible, and that education can play a key role in the design and development of that collective utopia.

2. On Freire's triangle of transformation

It can be argued that Freire was a paradigm shifter. In the field of literacy training, his methodological innovations (especially the generative words and themes) opened a new era and improved significantly the efficiency and efficacy of the process. This is no small feat, but his main legacy for 21st century education is not just a literacy method or a set of techniques but a pedagogical approach based on six key pillars: the political nature of education, problem-posing education, democratic teacher-student relations, conscientization through dialogue, recognition of the knowledge and experience of learners and communities, and co-creation of new knowledge. It is an approach that is praxis-oriented and therefore demands a continuous relation between theory and practice, between local pedagogical interventions and emancipatory projects, and between educational change and social change (Farahmandpur 2006, Bhattacharya 2008, Bartlett 2008). As Gadotti (2003) observed, the success of the Freirean literacy process depended less on the specific techniques than on the inclination and capacity of the educator to respect the dignity of the learners and to walk together with them. Contrary to some people's expectations, this approach cannot be downgraded to a method or to step-by-step formulas ready to be applied in any context, mainly because the core of Freire's pedagogy is to nurture personal and social transformation and this project is contextual and has different expressions in different social realities and historical moments. More than a method, what Freire's pedagogy provides is an

ethical compass, a conceptual framework, and a set of analytical tools and theoretical concepts that can assist educators and learners in explaining and transforming the world. It also provides inspiration, a sense of agency and a feeling hope to embark in that process.

At the risk of simplification, I suggest that it is possible to summarize Freire's proposal for social transformation using three key concepts: education, politics and humanization. In other words, what Freire essentially proposed was a political-pedagogical project aimed at humanization. Expressed in a different way, it is a proposal for a humanistic education guided by an emancipatory project that is political in nature. As I previously noted, Freire became famous in many countries for his method to teach adult literacy, but what he developed was not just a method. It was a political pedagogy predicated on critical reflection and collective transformative action in order to develop a more democratic, just, caring and happier society. The triangle of transformation, then, embraces: a) the direction of Freire's transformative project (humanization), b) the main social activity to move in that direction (education) and c) the recognition of the power dynamics and ideological struggles related to the social forces opposing and supporting those changes (politics).

Fig. 1: Freire's triangle of transformation



Indeed, exploring his entire corpus, it is possible to argue that Freire's main

contribution to education can be found in his broad and deep understanding of education, in his discussions about the political nature of education, and in the development of a humanizing project aimed at liberation from all forms of oppression (Schugurensky 2015). I offer the triangle of transformation as a simple visual tool to help us to navigate the pedagogical, the political and the ethical dimensions of social transformation. Education, Freire tells us, cannot be separated from politics, divorced from the material world and the power that constitutes it. It cannot be thought as an independent activity that occurs in an ideological or political vacuum. It is an arena where certain values, ideals, standards and practices are advanced by dominant groups and become hegemonic, in the Gramscian sense. This hegemony is never complete, and for this reason education is also a place where those values and practices are often confronted with alternative ones. This tension between reproduction and transformation, which come about under concrete historical conditions and larger social dynamics of reproduction and change, constitutes the core of the political nature of education. At the same time, political practices, understood as collective struggles to change the world, are important sources of learning. Hence the double relation between education and politics that is important to consider in any transformative project: education is political, and politics are educational.

At this point we can explore the third element of the triangle, which constitutes its teleological dimension. Freire (1985) argued that humanistic education is a utopian project of the oppressed, one in which they denounce dehumanizing processes and announce a new world. The standpoint of Freire's project is radical democratic humanism and liberation theology. From this perspective, the process of humanization requires hope, human agency, dialogue, love and communion. For him, to be human means to understand the world and take action to change that world. It is in taking that action, in the transit from objects to subjects, where we become full human beings. Freire's philosophy of humanization is rooted in his faith in the capacity of human beings to overcome their limits, define the future collectively, and enact their agency. Whereas the process of dehumanization helps to preserve a social order characterized by alienation and domination, a humanistic education aims at challenging those oppressive structures and dynamics through praxis. In this regard, it is important to clarify that humanization is not about the oppressed replacing the oppressors, but about the collective creation of a more egalitarian society, without exploitation, exclusions or power hierarchies. Indeed, for Freire full human development can only occur in a society based on freedom and equality for all, not only for some.

Such project of humanization could be perceived as an abstract ideal, but Freire emphasized that it should be understood instead as a historical challenge that requires critical reflection and concrete transformative actions. Since these actions are not neutral, at some point they are going to be confronted with actions oriented at the perpetuation of the system. In his own words,

It seems important here to emphasize what is most obvious –the interrelationship of dehumanization and humanistic education. Again, both require action from men and women to maintain or modify their respective realities. We emphasize this to overcome idealistic illusions and pipe dreams of an eventual humanistic education for humankind without the necessary transformation of an oppressive and unjust world. (Freire 1985:113)

To summarize, in Freire's triangle humanization is understood as a permanent process of denunciation and annunciation. This implies the double task of denouncing and analyzing a dehumanizing reality while dreaming of a different reality and working collectively towards it by constantly attempting things that had not been tried before (what Freire call 'inédito viable' or untested feasibility). This transformative process is both a pedagogical and a political project.

3. The millennials: Freire's triangle and the generational challenge

Howe and Strauss (2008) coined the term "m**illennials" to refer to those born between** 1982 and 2004. This generation, which today ranges from teenagers to those in their early thirties, is the one that is going to wrestle with the main challenges of the 21st century for the next several decades. In this context, a question arises: is this generation, which can be considered the first post-Freirean generation, going to be interested in Freire's ideas, which were developed in the particular context of the 20th century? In other words, are millennials going to find Freire relevant enough to help them explain the relations between education and society, and insightful enough to assist them develop and implement social and educational policies, programs and practices during the rest of this century?

Although the jury is still out on this, my humble prediction is a qualified yes. As long as economic, social and educational inequalities continue to increase, and many people accept this as an unavoidable fatality or justify it with the meritocratic myth,

Freire can help millennials to understand this situation. As long as there are social movements interested in creating better society, Freire can be a source of inspiration to dream of the features of that society and to design political-pedagogical strategies to move in that direction. In short, Freire's insights about the connections between education, culture and politics and about the role of education in social change, as well as his proposals to promote critical inquiry, dialogue, democracy and freedom through pedagogical interventions, are as relevant today as they were in the 20th century.

Having said that, and this explains my qualified yes, the relevance of Freire will be enhanced if millennials are able to reinvent him, using his ideas as a springboard to address issues that Freire did not have the opportunity to tackle, or tackled only partially.

One of those issues is the environment. Back to the triangle of transformation, Freire's project of humanization was largely anthropocentric. Most of his texts focused on human liberation from oppression, without paying enough attention to environmental issues. This should not be surprising if we consider the historical context and the circumstances in which he lived and worked. At that time, public awareness about climate change paled in comparison to today, and the same can be said about the sense of urgency regarding its potential catastrophic consequences for the planet, including all living species. *An Inconvenient Truth*, the movie produced by Al Gore that helped to disseminate information on this topic, was released in 2006, a decade after Freire's death. However, in the last years of his life, Freire started to pay some attention to themes that he had not addressed in his earlier books, and one of them was the environment. Interestingly, on April 17, 1997, just a few days before he passed away, Freire was talking about eco-pedagogy. In an interview at the Paulo Freire Institute, he talked of his love for the Earth, animals, and plants: "I want to be remembered as somebody who loved men, women, plants, animals, the Earth", he said. Along the same lines, in one of his last books, Freire (1997) spoke of the pleasure of breathing pure air, the joy of swimming in an unpolluted river, of stepping on grass or the sand on the beach, and criticized the capitalist logic that gives no value to those free pleasures, substituting the happiness of satisfying human needs for satisfying the profit motive. Moreover, in his posthumous publication *Pedagogy of Indignation*, Freire did not separate human needs from the needs of the planet. In that work, he called for including the lifeworld in radical progressive politics. He also advocated for the defense of fundamental ethical principles that included respect for the life of human beings,

the life of other animals, and the life of rivers and forests. Then, he added:

I don’t believe in loving among human beings if we do not become capable of loving the world. Ecology has gained tremendous importance at the end of the century. It must be present in any educational practice of a radical, critical, and liberating nature. (Freire 2004, 47)

Unfortunately, Freire did not live enough years to further develop his preliminary intuitions on ecopedagogy and its connection to his project of humanization. It is now up to 21st century educators to continue that work. The task is not minor. It involves creating the conditions for a successful transition from the anthropocene to ecozoic. The former is a period characterized by the centrality of human interests over the needs of other species and the planet, a period in which human activity is the dominant influence on climate. The latter is a system that puts the environment at the center of all human activity, and is characterized by a respect of non-human life and by a balance between our present needs and the needs of future generations. In the ecozoic, human welfare can only exist in the larger context of Earth welfare. The transit from the anthropocene to the ecozoic requires updating *Pedagogy of the Oppressed* with a *Pedagogy of the Earth*, a pedagogy that recognizes that awareness is a necessary but not sufficient condition for transformative action. In his first works, Freire tended to assume that a good understanding of a situation of injustice (achieved through conscientization) would lead to an action to change such situation. Today, many people are very well informed about the causes, impact and future consequences of climate change, but are not willing to make significant changes in their lifestyle. This is partly due to the perception of low self-efficacy vis-à-vis the large scale of the problem, partly due to addictive behaviors, and partly due to other reasons that need to be explored and addressed by environmental educators. Other areas that Freire did not have time to elaborate upon but need further development and refinement are peace education, spiritual education, pedagogy for the privileged, education for participatory democracy, global citizenship education, all in a context marked by the omnipresence of interactive technologies. Let’s not forget that Freire lived in the era of Gutenberg, and millennials are growing up in the time of Zuckerberg. This new world poses different challenges and opens new possibilities for learning, teaching, human interaction and collective organizing than the world of the printing press.

References

Bartlett, Leslie (2008). Paulo Freire and peace education. Encyclopedia of Peace Education, NY: Teachers College, Columbia University.

Bhattacharya, Asoke (2008). Paulo Freire: the Rousseau of the Twentieth Century. In M. Shaughnessy, Elizabeth Galligan and Romelia Hurtado de Vivas (eds.), Pioneers in Education: Essays in honor of Paulo Freire. New York: Nova.

Farahmandpur, Ramin (2006). Review of Pedagogy of Indignation, by Paulo Freire. In G. Glass and Gustavo Fischman (eds.), Education Review: a journal of book reviews. http://www.edrev.info/reviews/rev454.htm

Freire, Paulo (1985). The politics of education: culture, power and liberation. London: Macmillan.

Freire, Paulo (1997). Pedagogy of the Heart. New York: Continuum.

Freire, Paulo (2004). Pedagogy of Indignation (organized by Nita Araujo Freire). Boulder, Co: Paradigm Publishers.

Gadotti, Moacir (2003). Perspectivas actuales de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI.

Green, Elliott (2016). What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)? The Impact Blog. London School of Economics.

Howe, Neil and William Strauss (2008). Millennials Go to College: Strategies for a New Generation on Campus (2nd ed.). Great Falls: LifeCourse Associates.

Illahi, Fazl (2016, September 28). Pedagogy of the Oppressed. *Greater Kashmir.*

Schugurensky, Daniel (2002). La contribución de Freire a la educación: Una perspectiva histórica. *Uni-pluri/versidad 2*(1), 10-11, 2002.

Schugurensky, Daniel (2015). Paulo Freire. New York: Bloomsbury.

Un manuscript: paraules pronunciades per Paulo Freire a Persépolis, Iran, el 8 de setembre de 1975, en rebre el premi internacional d'alfabetització de la Unesco 'Nadezhada K. Krupskaya'

[1]

Altesa,
Senyor director general adjunt de la UNESCO,
Excel·lències,
Senyors membres del jurat,
Senyores, Senyors,

Entre les moltes coses que no sé fer, n'hi ha una que subratllaré en aquest moment: discursos, en el sentit formal d'aquesta paraula.

Reconec, això no obstant, que he de dir alguna cosa més que un *moltes gràcies* en rebre aquest premi. No podria dir només *gràcies* i marxar. Què puc dir, doncs?

Parlar de mi, dels meus somnis, els d'ahir, els d'avui? De les alegries que m'inunden completament en sentir els camperols i camperoles, cremats pel sol, amb els ulls oberts al món, amb el seu somriure infantil estampat al rostre, llegir la primera paraula, o, a vegades, escriure-la a terra, amb els seus instruments de treball?

Què puc dir, més enllà del moltes gràcies, que sorgeixi espontani, gens burocràtic, del fons de mi mateix?

M'agradaria, de veritat, parlar de totes aquestes alegries; de l'esperança que m'impulsa, que em crida, que em fa caminar sempre, que no em permet acceptar la temptació de l'estabilitat.

M'agradaria parlar de la meva pràctica, que mai em va pertànyer en exclusivitat, perquè sempre va ser social.

Però, no puc servir-me d'aquest moment per cantar les meves emocions.

Diré unes quantes paraules, paraules d'homenatge sincer i de gratitud als

camperols i camperoles mil, als treballadors urbans del meu país i d'Amèrica Llatina, que em varen ensenyar, en la meva pràctica amb ells i elles, la lliçó fonamental: la que, si realment pretenia ser el seu educador, d'ells i d'elles, també havia de ser un educand.

Fou amb la meva pràctica amb elles, mai sobre o simplement per a ells i elles que em vaig *alfabetitzar* en el millor sentit d'aquesta paraula. És a dir, que en la meva pràctica amb ells i amb elles vaig anar *morint* com un intel·lectual petitburgès i vaig anar *renaixent*, poc a poc, com un més entre ells.

A ells i a elles, que ens van ensenyar la indispensabilitat i la radicalitat d'aquesta travessia, que és un caminar de cada dia, els correspon, més que a mi, aquest premi que acabo de rebre.

Permetin-me, finalment, que en aquest moment d'alegria humil, d'alegria tranquil·la, ben continguda, senti, al meu costat, la presència amorosa d'una dona a qui molt dec i a qui molt estimo, Elza, la mare dels meus fills, l'àvia dels nostres néts, Elza, esposa, amiga, companya.

Moltes gràcies!

Paulo Freire



Alteza,
Señor director general adjunto de la UNESCO,
Excelencias,
Señores miembros del jurado,
Señoras, Señores,

Entre las muchas cosas que no sé hacer, hay una que subrayaré en este momento: discursos, en el sentido formal de esta palabra.

Reconozco, no obstante, que tengo que decir algo más que un muchas gracias al recibir este premio. No podría decir sólo gracias y marchar. ¿Qué puedo decir, pues?

¿Hablar de mí, de mis sueños, los de ayer, los de hoy? ¿De las alegrías que me inundan completamente al sentir a los campesinos y campesinas, quemados por el sol, con los ojos abiertos al mundo, con su sonrisa infantil estampada en el rostro, leer la primera palabra, o, a veces, escribirla en la tierra, con sus instrumentos de trabajo?

¿Qué puedo decir, más allá del muchas gracias, que surja espontáneo, nada burocrático, del fondo de mí mismo?

Me gustaría, de verdad, hablar de todas estas alegrías; de la esperanza que me impulsa, que me llama, que me hace andar siempre, que no me permite aceptar la tentación de la estabilidad.

Me gustaría hablar de mi práctica, que nunca me perteneció en exclusividad, porque siempre fue social.

Pero, no puedo servirme de este momento para cantar mis emociones.

Diré unas cuantas palabras, palabras de homenaje sincero y de gratitud a los campesinos y campesinas mil, a los trabajadores urbanos de mi país y de América Latina, que me enseñaron, en mi práctica con ellos y ellas, la lección fundamental: la de que, si realmente pretendía ser su educador, de ellos y de ellas, también tenía que ser un educando.

Fue con mi práctica con ellas, nunca sobre o simplemente para ellos y ellas que me alfabeticé en el mejor sentido de esta palabra. Es decir, que en mi práctica con ellos y con ellas fui muriendo como un intelectual pequeño burgués y fui renaciendo,

poco a poco, como uno más entre ellos.

A ellos y a ellas, que me enseñaron la indispensabilidad y la radicalidad de esta travesía, que es un andar de cada día, les corresponde, más que a mí, este premio que acabo de recibir.

Permítanme, finalmente, que en este momento de alegría humilde, de alegría tranquila, muy contenida, sienta, a mi lado, la presencia amorosa de una mujer a quién mucho debo y a quién mucho estimo, Elza, la madre de mis hijos, la abuela de nuestros nietos, Elza, esposa, amiga, compañera.

¡Muchas gracias!

Paulo Freire

Notes

[1] Document cedit pel sr. Miquel Soler Roca; traducció de Toni Ruscalleda.