Rizoma freireano

Vol. 3 · 2009

Rizoma freireano 3. Educación, ciudadanía y democracia

Rhizome freirean 3. Education, citizenship and democracy

Editora invitada: Paula Guimarães, Universidade do Minho, Braga, Portugal

ISSN 1989-0605 · Institut Paulo Freire de Espanya
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-3/

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-3/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Sumario

EDITORIAL

Educación, ciudadanía y democracia

Educació, ciutadania i democràcia

ARTÍCULOS

Whither Adult Education in the Learning Paradigm? Some Personal Reflections
Ian Martin

Haverá lugar para a educação de adultos no paradigma do ensino?
Ian Martin

Towards alternative lifelong learning(s):what Freire can still teach us
Judith Walker

Hacia el aprendizaje(s) permanente(s) alternativo(s): lo que Freire aún tiene que enseñarnos
Judith Walker

Cap a l'aprenentatge(s) permanent(s) alternatiu(s): el que Freire encara ha d'ensenyar-nos
Judith Walker

Educação, cidadania e democracia

Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação?
Paula Guimarães

Zebra-crossings: public participation to remake the city?
Astrid von Kotze

POEMA

Disappearances
Paul Auster

En recuerdo de Isabel López Górriz

En memoria de Isabel López Górriz, una gran y buena persona. Siempre estarás entre nosotras.

DOCUMENTAL

UNA EXPERIENCIA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO, ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN POPULAR

Sebastián Parra

AN EXPERIENCE OF COOPERATION WITHIN THE EDUCATIONAL SCOPE OF POPULAR EDUCATION AND LITERACY

Sebastián Parra

UNA EXPERIÈNCIA DE COOPERACIÓ INTERNACIONAL EN L'ÀMBIT EDUCATIU, ALFABETITZACIÓ I EDUCACIÓ POPULAR

Sebastián Parra

Educación, ciudadanía y democracia

“A veces pienso que se habla de ciudadanía como si fuera un concepto muy abstracto (…) como si, cuando la palabra ciudadanía fuera pronunciada, automáticamente todos la adquirieran. O como si fuese un regalo que políticos y educadores dieran al pueblo. No es eso. Es necesario dejar claro que la ciudadanía es una producción, una creación política.”

Paulo Freire

Editorial

En su *Historia de la Decadencia y Caída del Imperio Romano*, Edward Gibbon [1] explica como el Imperio – antes de su caída – se sustentaba sobre tres ejes fundamentales: i) el mantenimiento de la paz por la vía de la preparación de guerra; ii) la unificación cultural por medio del establecimiento de una lengua común; iii) la extensión de la ciudadanía a todos los pueblos que iban siendo conquistados y sometidos. Con cierta ironía – y, posiblemente, cierta maldad de pensamiento – Gibbon sigue explicando, sobre esta última, que hubo un momento en que, para contentar a los conquistados, habían producido demasiados ciudadanos romanos. Entonces decidieron: a) dividir los ciudadanos en varias clases diferentes para que no pudieran ser iguales ni tener los mismos derechos y privilegios; b) empezar a ser más restrictivos en relación a la concesión de la ciudadanía.

Si no viéramos citado a Gibbon, posiblemente se podría pensar que estamos hablando de los tiempos actuales, ya que los tres elementos que cita Gibbon, y las dos subdivisiones sobre la ciudadanía se presentan hoy como elementos de actualidad. De hecho, y en el campo de la educación, asistimos en este momento a un esfuerzo de diversificación de los procesos de formación que, aun en su innovación, todavía están lejos de alcanzar las finalidades de una educación ciudadana.

Autores como Hardt y Negri [2] han recuperado de alguna forma esa noción de Imperio para explicar las circunstancias actuales de la ciudadanía. Han señalado, por ejemplo, que uno de los elementos esenciales de este nuevo/ viejo mando imperial tiene que ver hoy con la explotación que asfixia toda la vida social y personal, la vida laboral y afectiva toda de las mujeres y hombres. Una explotación

que no es sólo física – como en el caso del esclavismo – que no es sólo económica – como en las sociedades fordistas tradicionales – sino que es, sobre todo, alienadora de la capacidad de creación que tienen las mujeres y los hombres.

El Imperio diverso – igual que el Imperio Romano – tiene como otra de sus esencias de mando la homogeneización, la creación de **una única** identidad cultural homogénea que se presenta como diversa y uniforme. De esta manera, los y las intelectuales al servicio del Imperio – los que Gramsci llamaba intelectuales orgánicos – al igual que los orientalistas descritos por Said –al servicio de los regímenes imperialistas desde el siglo XVIII y a los de ahora- construyen la visión de unos grupos y de unas personas como superiores y de otros grupos, de otras mujeres y otros hombres como inferiores. Pero todo ello se presenta como una forma en el orden natural de las cosas: *"Todos los acontecimientos que se atribuyen a la revuelta árabe histórica se reducen a las experiencias de Lawrence en lo que a ella se refiere"* [3] dice Said hablando de la obra escrita de Lawrence de Arabia.

Este mecanismo imperial es hoy utilizado en todos los ámbitos de la vida y de la educación. Por ejemplo, se prescribe – gracias al aprendizaje a lo largo de la vida – lo que debe ser enseñado y aprendido, y se utilizan los procesos de educación y de aprendizaje para controlar y desvirtuar el deseo y la creatividad de las multitudes que quieren estudiar, aprender y construir una educación que responda a sus deseos de libertad y potencie la creatividad social y la cooperación.

Por ello, hay que recuperar algunos autores que como Raymond Williams, al igual que antes Antonio Gramsci, o que después Freire, planteaban que un aspecto fundamental para la educación era el de las representaciones culturales: el dibujo, por así decir, que nos hacen de la realidad. Esta realidad marcada y construida para pensar de una determinada manera, se encuentra en las construcciones simbólicas imperiales que delimitan la realidad completa que se constituye en las relaciones entre las mujeres y los hombres. Williams lo señalaba con claridad: *"Creo que el sistema de significados y valores que la sociedad capitalista ha generado tiene que ser derrotado en general y en los detalles por una forma de trabajo educacional e intelectual sostenido. Este es el proceso cultural que he llamado "Larga Revolución" y cuando lo llamo "Larga Revolución" quiero significar que es una genuina lucha que forma parte de la necesaria batalla por la democracia y la victoria económica de la clase obrera organizada"* [4].

Se trata, pues, de instituir y organizar procesos educativos culturales y sociales que

ayuden a construir una ciudadanía real y efectiva – por tanto más allá de los derechos políticos, e incluyendo los sociales, ambientales, productivos, económicos, etc. que permita la derrota del modelo de significados actual y la expansión del deseo y la vida de las multitudes en un marco diferente, mediante unas acciones educativas, éticas y políticas resistentes y creativas que, como señala Lazzarato, creen y realicen *"las condiciones de la cooperación entre cerebros, el acto de resistencia actúa contra el poder, pero debe de ser al mismo tiempo un acto de creación, de invención, que actúa en el plano de la proliferación de los posibles"* [5] configurando unos territorios, en unas comunidades y unos dispositivos en los cuales se pone en juego y en lugar otra democracia, sustantiva y absoluta, y otra ciudadanía, activa y radical archipielagadas por una educación, emancipadora y dialógica. En fin, una educación que permita sustentar una ciudadanía activa, crítica y emancipadora, así como que favorezca la edificación de democracias más atentas a los derechos y deberes, y a las oportunidades de aprendizaje y de formación, y a la vida.

¿Iniciaremos acciones (*se tu mismo el cambio que quieras crear en el mundo*) que impliquen *"La construcción de poderes democráticos* (como) *alternativa real desde el punto de vista de la persona y de la comunidad"*, que supongan real y actualmente *"Poder democrático en la ciudad, en la escuela, en la fábrica* (que) *significan construir relaciones sociales nuevas y equilibrios de poder distintos"*? [6] Aquí y ahora, ahora y aquí: educación, ciudadanía y democracia.

Bibliografía

[1] Gibbon, Edward. *Historia de la decadencia y la caída del Imperio Romano*.

[2] Hardt, Michael y Negri, Antonio. *Imperio*. Barcelona, Paidós, 2005.

[3] Said, Edward W. *Orientalismo*. Madrid: Libertarias, 1990, p. 290.

[4] Williams, Raymond. (Editado por J. McIlroy & S. Wetswood) *Border Country. Raymond Williams in Adult Education*. Leicester: NIACE, 1993, p. 308. (hay una traducción en castellano: En la frontera. Xàtiva: Diálogos –L'Ullal edicions, 2004 y

en catalán: En la frontera. Xàtiva: Edicions del CREC, 2004). La cita se extrae de la edición original en inglés.

[5] Lazzarato, Mauricio. *Por una política menor*. Madrid: Traficantes de sueños, 2006, p. 203.

[6] Barcellona, Pietro. *Postmodernidad y comunidad.* Trotta. Madrid, 1992, página 109.

Educació, ciutadania i democràcia

“De vegades pense que es parla de ciutadania com si fóra un concepte molt abstracte (…) com si, quan la paraula ciutadania fóra pronunciada, automàticament tots l’adquiriren. O com si fóra un regal que polítics i educadors donaren al poble. No és això. És necessari deixar clar que la ciutadania és una producció, una creació política.”

Paulo Freire

Editorial

En la seua *Història de la decadència i caiguda de l’Imperi Romà*, Edward Gibbon [1] explica com l’Imperi –abans de la caiguda– se sustentava sobre tres eixos fonamentals: i) el manteniment de la pau per la via de la preparació de guerra; ii) la unificació cultural per mitjà de l’establiment d’una llengua comuna; iii) l’extensió de la ciutadania a tots els pobles que anaven sent conquistats i sotmesos. Amb una certa ironia –i, possiblement, una certa maldat de pensament– Gibbon continua explicant, sobre esta última, que va haver-hi un moment en què, per a acontentar els conquistats, havien produït massa ciutadans romans. Llavors van decidir: a) dividir els ciutadans en unes quantes classes diferents perquè no pogueren ser iguals ni tindre els mateixos drets i privilegis; b) començar a ser més restrictius en relació a la concessió de la ciutadania.

Si no haguérem vist citat Gibbon, possiblement es podria pensar que estem parlant dels temps actuals, ja que els tres elements que cita Gibbon, i les dos subdivisions sobre la ciutadania es presenten hui com a elements d’actualitat. De fet, i en el camp de l’educació, assistim en este moment a un esforç de diversificació dels processos de formació que, fins i tot en la seua innovació, encara estan lluny d’aconseguir les finalitats d’una educació ciutadana.

Autors com Hardt i Negri [2] han recuperat d’alguna forma eixa noció d’Imperi per a explicar les circumstàncies actuals de la ciutadania. Han assenyalat, per exemple, que un dels elements essencials d’este nou/ vell comandament imperial està relacionat hui amb l’explotació que asfíxia tota la vida social i personal, la vida laboral i afectiva tota de les dones i hòmens. Una explotació que no és només física– com en el cas de l’esclavisme –que no és només econòmica– com en les

societats fordistes tradicionals –sinó que és, sobretot, alienadora de la capacitat de creació que tenen les dones i els hòmens.

L'Imperi divers –de la mateixa manera que l'Imperi Romà– té com una altra de les seues essències de comandament l'homogeneïtzació, la creació d'una **única** identitat cultural homogènia que es presenta com diversa i uniforme. D'esta manera, els i les intel·lectuals al servici de l'Imperi –els que Gramsci anomenava intel·lectuals orgànics– com els orientalistes descrits per Said –al servici dels règims imperialistes des del segle XVIII i als d'ara– construïxen la visió d'uns grups i d'unes persones com a superiors i d'altres grups, d'altres dones i d'altres hòmens com inferiors. Però tot això es presenta com una forma en l'orde natural de les coses: *"Tots els esdeveniments que s'atribuïxen a la revolta àrab històrica es reduïxen a les experiències de Lawrence en el que a ella es referix"* [3] diu Said parlant de l'obra escrita de Lawrence d'Aràbia.

Este mecanisme imperial és hui utilitzat en tots els àmbits de la vida i de l'educació. Per exemple, es prescriu –gràcies a l'aprenentatge al llarg de la vida– el que ha de ser ensenyat i aprés, i s'utilitzen els processos d'educació i d'aprenentatge per a controlar i desvirtuar el desig i la creativitat de les multituds que volen estudiar, aprendre i construir una educació que responga als seus desitjos de llibertat i potencie la creativitat social i la cooperació.

Per això, cal recuperar alguns autors que com Raymond Williams, com abans Antonio Gramsci, o que després Freire, plantejaven que un aspecte fonamental per a l'educació era el de les representacions culturals: el dibuix, per així dir-ho, que ens fan de la realitat. Esta realitat marcada i construïda per a pensar d'una determinada manera, es troba en les construccions simbòliques imperials que delimiten la realitat completa que es constituïx en les relacions entre les dones i els hòmens. Williams ho assenyalava amb claredat: *"Crec que el sistema de significats i valors que la societat capitalista ha generat ha de ser derrotat en general i en els detalls per una forma de treball educacional i intel·lectual sostingut. Este és el procés cultural que he anomenat "Llarga Revolució" i quan l'anomene "Llarga Revolució" vull significar que és una genuïna lluita que forma part de la necessària batalla per la democràcia i la victòria econòmica de la classe obrera organitzada"* [4].

Es tracta, doncs, d'instituir i d'organitzar processos educatius culturals i socials que ajuden a construir una ciutadania real i efectiva –per tant més enllà dels drets polítics, i incloent els socials, ambientals, productius, econòmics, etc. que permeta

la derrota del model de significats actual i l'expansió del desig i la vida de les multituds en un marc diferent, per mitjà d'unes accions educatives, ètiques i polítiques resistents i creatives que, com assenyala Lazzarato, creuen i realitzen *"les condicions de la cooperació entre cervells, l'acte de resistència actua contra el poder, però ha de ser al mateix temps un acte de creació, d'invenció, que actua en el pla de la proliferació dels possibles"* [5] configurant uns territoris, en unes comunitats i uns dispositius en els quals es posa en joc i en lloc una altra democràcia, substantiva i absoluta, i una altra ciutadania, activa i radical arxipelegades per una educació, emancipadora i dialògica. En fi, una educació que permeta sustentar una ciutadania activa, crítica i emancipadora i que afavorisca l'edificació de democràcies més atentes als drets i deures, i a les oportunitats d'aprenentatge i de formació, i a la vida.

Iniciarem accions (*sigues tu mateix el canvi que vulgues crear en el món*) que impliquen *"La construcció de poders democràtics* (com) *alternativa real des del punt de vista de la persona i de la comunitat"*, que suposen realment i actualment *"Poder democràtic en la ciutat, en l'escola, en la fàbrica* (que) *signifiquen construir relacions socials noves i equilibris de poder distints"*? [6] Ací i ara, ara i ací: educació, ciutadania i democràcia.

Bibliografia

[1] Gibbon, Edward. *Historia de la decadencia y la caída del Imperio Romano.*

[2] Hardt, Michael i Negri, Antonio. *Imperio*. Barcelona, Paidós, 2005.

[3] Said, Edward W. *Orientalismo*. Madrid: Libertarias, 1990, pàg. 290.

[4] Williams, Raymond. (Editat por J. McIlroy & S. Wetswood) *Border Country. Raymond Williams in Adult Education*. Leicester: NIACE, 1993, pàg. 308. (hi ha una traducció en castellà: *En la frontera*. Xàtiva: Diálogos –L'Ullal edicions, 2004 i en català: *En la frontera*. Xàtiva: Edicions del CREC, 2004). La cita s'extrau de l'edició original en anglés.

[5] Lazzarato, Mauricio. *Por una política menor*. Madrid: Traficantes de sueños, 2006, pàg. 203.

[6] Barcellona, Pietro. *Postmodernidad y comunidad.* Trotta. Madrid, 1992, pàg. 109.

Whither Adult Education in the Learning Paradigm? Some Personal Reflections

Ian Martin [2] [1]

…. a very deliberate effort is required to retrieve [adult education's] ethical and democratic impulse. (Michael Collins)

1. Introduction: trying to stay radical without getting too nostalgic

I officially ceased to be a paid employee of Edinburgh University two days ago on the 30th of June. One unfamiliar and slightly discomforting consequence of this is that I now have only myself to blame for what I have to say on occasions like this. It is a strange feeling: at last to find yourself sloughing off the chains of wage slavery, but still waking up each day to wonder what you will do when you grow up. In fact, I am retiring slightly prematurely partly in order to go to Edinburgh College of Art to learn to paint properly – or as properly as I can. And, in the process, I will also learn what it is to be a 'lifelong learner'. I had the choice, in the college's terms, of being a proper 'student', studying full-time or part-time for credit, or becoming 'lifelong learner' – someone, it seems, who is old enough, casual enough and rich enough to do his own thing and not to bother with exams and qualifications and all that stuff. So that is something to look forward to! Who said the liberal tradition was dead? Not for those who can afford to pay, apparently!

In conversation recently with Jean Barr, also newly retired from Glasgow University (some of you will know her important work in adult education, enriched with a distinctively Scottish and feminist inflection), she was curious to know what I had decided to speak about on this particular, and unusual, occasion. I replied truthfully but a bit pathetically: 'I don't know' – I simply didn't feel I had much, let alone anything new, to say. 'Och!' she responded, 'Just say what you always say'.

So, here goes! Some of you may have a sense of *déjà vu* about some of this.

I must start by quoting the Scottish-born philosopher Alasdair McIntyre (1987) who states in his essay 'The idea of an educated public': 'One can only think for oneself if one does not think by oneself'. Much of my thinking and writing has been done in

the company of others, and in recent times I must pay particular tribute to the contribution of my colleagues and comrades, Jim Crowther and Mae Shaw.

By way of introduction, I point to three Ds which I think tell us something about the state of adult education today: difference, diaspora and deficiency. The first D is about the necessity of entering the usual caveat about *difference*: there are different kinds of adult education with different histories and traditions of argument and engagement. We come out of different ideological and pedagogical stables. These differences can interrogate and, occasionally, illuminate each other – but we must often end the conversation by agreeing to differ. I expect that many of you will end up feeling like that about what I have to say today, but maybe we can also engender a little interrogation and illumination on the way.

The second D refers to the *diaspora* of adult educators: our migration – one may pause to ask if we are being pushed or pulled – into other fields of educational theory, policy and practice such as further and higher education, generic practices of teaching and learning, what is now being called 'educational development', quality assurance and performance measurement, academic management, professional development, human resource development, counselling and personal development, literacy and numeracy work etc etc. Of course, this may be partly the movement from, in the familiar words of Usher, Bryant and Johnston (1997), the 'bounded modernist field of adult education' to 'open postmodern moorland of lifelong learning'. Be that as it may, it is certainly important to recognise that what John Field (2000) calls the 'silent explosion' in learning is part and parcel of the context of social and cultural (ie as well as political and economic) change we are living through. For instance, I find the phenomenon of reading groups particularly interesting in this respect; and in Australia, it seems, more attention is now being paid to what men get up to in sheds (Brown et al 2008).

The third D is more contentious perhaps: *deficiency*. At conferences like this, we seem to be getting used to people asking: 'Whatever happened to …. ?' Something seems to be missing. How do we name what has been lost? Is it an ethic, a vision, a purpose, an ontology, a teleology? Has adult education lost its soul? I don't know what the right word is, but I am reminded of Juliet Merrifield's use of the slightly archaic word 'lodestone' to express precisely this point in a paper presented at the 1997 SCUTREA conference: 'Finding our lodestone again: democracy, civil society and adult education'. I don't think we ever did find it again – and this deficiency may be partly the result of our experience of difference and diaspora. But to my mind this does leave us with a critical gap. Crudely speaking, this is about what we

do (or don't do) with what we know.

I was recently externally examining a sample of postgraduate essays from Glasgow University – incidentally, a department which still insists on calling itself the Department of Adult and Continuing Education. One essay – submitted for a course called, again in a determinedly unfashionable way, 'Principles and Theories of Adult and Continuing Education' – ended with a quotation from the sonnet 'Huntsman, What Quarry?' by the American poet Edna St Vincent Millay. Some of you may have come across these lines before:

Upon this gifted age, in its dark hour,
Rains from the sky a meteoric shower
Of facts … they lie unquestioned, uncombined.
Wisdom enough to leech us of our ill
Is daily spun; but there exists no loom
To weave it into fabric …

For me, the loom of my kind of adult education has always been about seeing it as part of something much bigger and more widely shared, what Juliet Merrifield calls the '"public work" of politics'. To see adult education in this way, as 'part of the road toward a democratic society' (Merrifield 1997: 321), is to embrace it as a vocation – and necessarily, I think, a radical and dissenting vocation (cf Collins 1991) – as distinct from merely a field of practice, professional identity or academic specialism. Understood in this way, adult education is part of the work we choose to undertake as distinct from simply the job we get paid to do.

2. Putting politics back into adult education

We did not really need Paulo Freire to tell us that education is political. In a sense, there is nothing new or remarkable about this. It is something we all know – when we choose to think about it. For Freire, however, the political nature of education is always explicit and purposefully acknowledged. This is his starting point in *Pedagogy of the Oppressed*. For him the choice is stark (too stark, no doubt, for the postmodernists among us): education is either for 'liberation' or 'domestication' (Freire 1972). Indeed, he goes on to assert that there can be no neutral position in these matters: to sit on the fence is to take the side of the *status quo*. One question which arises from this kind of argument is whether *learning* can be conceived of as

political in the same way as *education*. Can ‘liberation’ be ‘facilitated’? Somehow, there is surely something absurd about the notion of a self-directed ‘andragogy of the oppressed’? Perhaps the point is that there can be no political intention where there is no pedagogical intervention. At any rate, it seems to me that one of the problems with adult education and lifelong learning today is that we tend to talk about them as if they are not political. This effect has been termed (wait for it!) ‘depolitico-ideologization’ (Steiner-Khamsi 2002) – which, of course, is precisely what it is not.

When asked about my own politics as an educator, I have taken to describing myself as a Presbyterian Marxist, occasionally with dangerously Fabian tendencies: Presbyterian in the sense of believing fundamentally in the democratic nature of the debate about the significance of ideas; Marxist in the sense that, now more than ever, we cannot do without this analysis and critique of the political-economy that rules our lives; Fabian in the sense that something we need to remember in these neo-liberal times is that, properly managed, the state can be transformed from being a beast of prey back into being a beast of burden.

I would say that I have always been a socialist, and therefore an internationalist. And, as I look back, I realise (perhaps like some other people here?) that this is one of the reasons why I chose to work in adult education. As a child of the Sixties, I believed we could make a better world, and that education – and, in particular, a particular kind of adult education – had an important part to play in this process. And I still do. I don’t mean ‘socialism’ in some complicated or dogmatic sense, but actually in a very simple and straightforward way. This expresses three core beliefs: first, that all human beings, whatever their differences, share what Raymond Williams called an ‘essential equality of being’; second, that as human beings we are social and political animals, ie our individuality and humanity reaches its highest expression (or what Freire termed our ‘ontological vocation’) in relationships and collective endeavour and caring about each other; and therefore, third, that human society, including its material and cultural resources, should as far as possible be organised to honour this shared equality of being and, in doing so, enhance our capacity to be human and to live in a meaningful, fulfilled and useful way. This is essentially an ethical position which has political consequences. That seems to be the proper order of things.

And when it all seems hopeless or preposterous we must use our agency as human beings to stop and cry out ‘No!’, ‘Basta!’, ‘Another world is possible’ – as ordinary people everywhere are crying out today. EP Thompson put it well in his essay

‘Socialism and the intellectuals’:

If men [sic] … choose wisely, they will open new vistas of communal achievement, devising social arrangements which will foster the influence of “virtue” and limit the havoc which “vice” can do. And if the weight of evidence seems to deny this hope, then we can still protest, refusing to be victims of circumstances or ourselves. (Kenny 1999: 323)

There is, of course, a key role for education in all of this – particularly the adult education of social purpose and political engagement, as our history has shown and as some of our number continue to insist (for recent examples, see Newman 2006, Thomson 2007 and Steele 2007).

3. Trends, treadmills and traps

A few years ago we ran a conference in Edinburgh called ‘Metamorphosis: Adult Education in Scotland Today”. I ended my introduction to the programme with this quotation from Franz Kafka’s story about the young man who turns into a grotesque insect:

Gregor gave a start when he heard his own voice ….; it was unmistakably his own voice as of old, but mixed in with it, as if from below, was an irrepressible, painful squeaking; and this only left the sound of the words clear for a moment, before distorting them so much that one could not tell if one had heard them properly. (Kafka 2000: 78)

The question is: Do we ever get that Gregor feeling?

In pursuing the radical project in adult education today, we confront a variety of difficulties, obstacles and contradictions. These inhere in what is increasingly – and, in the context of globalisation, pervasively – expected of us as adult educators. The danger is that as they do their work in us, so we come to discipline ourselves within the terms of an alien and alienating discourse. We become, in short, the agents of our own surveillance and self-censorship. Elsewhere (Martin, 2000, 2006) I have identified ten particular trends which de-radicalise our work and cut it off from popular struggles for equality and justice. I reproduce these below and add a brief

comment:

1. We are increasingly exposed – and expected to conform – to the hegemony of technical rationality and narrowly conceived and economistic forms of vocationalism and competence.

These are, of course, the curricular effects of broader systemic processes. For instance, despite finding interesting evidence of ideologically distinct and competing conceptions of the learning society in different parts of the world, Julia Preece's recent international survey reveals, unsurprisingly, a 'dominantly economistic and deterministic trend for lifelong learning' (Preece 2006: 318) because it is part and parcel of capitalist globalisation. I once wrote a short article called 'What is lifelong learning for: earning, yawning or yearning?'. There is not much yearning going on.

2. To a greater or lesser extent, we are forced to operate in an educational market place in which knowledge becomes commodified and credentialised, and educational institutions and agencies exist in relationships of competition rather than co-operation or collaboration with one another.

On the inside, we may be getting used to 'academic capitalism'; some of us may even be learning to like it. On the outside, however, it can all seem a bit absurd. Such is the nonsense of the current research assessment exercise (RAE) in British universities that a recent account of it in the *Observer* newspaper concluded that under the present dispensation 'Cambridge University would have to sack Ludwig Wittgenstein. He might have been a genius, but it took him decades to produce a book' (Cohen 2008: 30). There must be something wrong here. In reality, the problem is that too much, rather than too little, is being written and published – all too often premature, half-baked and mediocre.

3. This market place – and, in particular, its workers – are subjected to the rigours of the new managerialism, enforcing an accountant's view of the world in which we seem to know the cost of everything and the value of nothing.

In organising this conference, my colleagues have had to deal with an independent company set up by *this* university which is required to make a profit from its internal business with the departments of *this* university. So, believe it or not, 1 power-point projector for 1 room costs £150 per day – not to mention £7.00 corkage for each bottle of wine opened at the conference dinner! This seems to be a strange

way for a publicly-funded educational institution to operate.

4. The construction of the 'self-directed learner' as consumer or customer puts the emphasis on the non-directive 'facilitation' of individual and individualised learning – as distinct from purposeful educational intervention (and our own agency as educators).

This, of course, touches directly on the main theme of the conference. When I was thinking about this presentation, Linda Cooper of the University of Cape Town, suggested that we might consider the question: 'What should we as educators be educating about if we are going to make a difference to the direction in which our globalised society is moving?'. Perhaps we need someone with a background in real political struggle – and, incidentally, in old-fashioned workers' and trade union education as distinct from work-based/workplace learning – to ask such a question.

5. There is a growing and seductive tendency to celebrate the authenticity of personal experience rather than test its social and educational significance.

It seems to me that there is a retreat into personalism which – whatever its *pros* and *cons* in other respects – is very bad for our collective politics. It is not that the personal does not matter, but it always needs to be connected and contextualised. This is necessarily an educational task. Robin Usher, the now celebrated postmodernist, once told me: 'I can see that you are not a structural determinist, but you are a determined structuralist'. I'm not sure it was meant as a compliment, but I took it as one.

6. The 'postmodern turn' in the current theory of much European and North American adult education seems all too often to cut it off from its historical roots in social purpose, political engagement and the vision of a better world.

We seem to have lost our sense of history, and of our own historicity as adult educators. I would reiterate Keith Jackson's (1980) insistence that we should try to see adult education *in* history. Have we simply given up thinking like this? Meanwhile, I am often reminded of the lines from WB Yeats' 'The Second Coming':

The best lack all conviction, while the worst
Are full of passionate intensity.

7. Rhetorical assertions about the importance of 'active citizenship' and 'social capital' in the 'learning society' take little or no account of the material realities of context, contingency and differentials of power.

Thinking, in particular, about the fashionable notion of social capital and all the research projects and programmes it has spawned in recent years, brings to mind Ruth Levitas's (1998) account of the competing policy discourses of *redistribution* (RED): Old Labour, *social integration* (SID): New Labour and the *moral underclass* (MUD): New Right. The point, for our purposes, is that certain kinds of theory become ideologically acceptable and politically expedient at particular times. It seems to me that educational research is especially susceptible to this kind of ideological beatification.

8. Despite its undoubted potential, the enthusiasm for information and communication technology (ICT) as the medium of instruction in adult education/learning raises crucial, if widely neglected, questions about the authority of the text, the privatisation of knowledge, the control of learning and the autonomy of the learner.

I find myself – somewhat reluctantly – impressed by the potential of the new media to stimulate new kinds of learning and new kinds of learner. On the other hand, there seems to be far too much uncritical enthusiasm, and not nearly enough concern to interrogate new ways of doing things with old ways of thinking about them. In this respect, I am sometimes reminded of the beguiling title of Harold Entwistle's book on Antonio Gramsci: *Conservative Schooling for Radical Politics.* Scepticism seems to have gone out of fashion. For me, the question is not whether the glass is half full or half empty, but what it is half full of.

9. In the increasing professionalisation – and what I would call 'respectable-isation' – of adult education there is growing evidence of a culture of hierarchy and deference and an unhealthy preoccupation with status and seniority.

My kind of adult education is essentially egalitarian and solidaristic, so it is important to recognise how a particular kind of meritocracy can undermine collegiality. This is certainly what will happen if we succumb to the 'possessive individualism' that lies at the heart of the dominant work ethic within the neo-liberal university. No solidarity is possible where the person at the top is paid mega-bucks while the person at the bottom gets peanuts – however nice we are to each other.

10. Educational policy and practice, aided and abetted by research, is once again transforming structure into pathology by ascribing the contradictions of context to the supposed characteristics of individuals.

Just one example: the public issue of unemployment and the right to work has been transformed into the personal trouble of employability and fitness for purpose, and education/training actively colludes in this – what my Portuguese colleague Lucinio Lima calls the 'pedagogisation of social and economic problems'. We should never forget AH Halsey's salutary warning to avoid treating 'education as the waste paper basket of social policy – a repository for dealing with social problems where solutions are uncertain or where there is a disinclination to wrestle with them seriously' (Halsey 1972: 8).

Kathryn Ecclestone detects the emergence of a 'therapeutic culture' in contemporary educational policy and research. This is essentially concerned with helping individuals, especially marginalised individuals, cope and survive rather than with changing the structures which oppress them. The consequence is two forms of demoralisation. First, there is 'demoralisation' in its usual common-sense sense of loss of morale and self-belief. Second, and more insidious, there is 'de-moralisation' (with a hyphen) which refers to a deeper, existential process of 'stripping out morality from our lives that leads to a loss of purpose … the loss of belief in what might yet be possible' (Ecclestone, 2004: 124). This is a deeply pessimistic mind-set, which ultimately leads to the denial of moral capacity because it focuses on the individual's psychological and emotional state rather than the wider structural context. The result is a diminished view of the autonomy and agency of both our students and ourselves as educators. Ecclestone argues that managerial 'performativity', understood as the bureaucratic regulation of professional life around imposed targets, outcomes and sanctions, demoralises teachers in both senses.

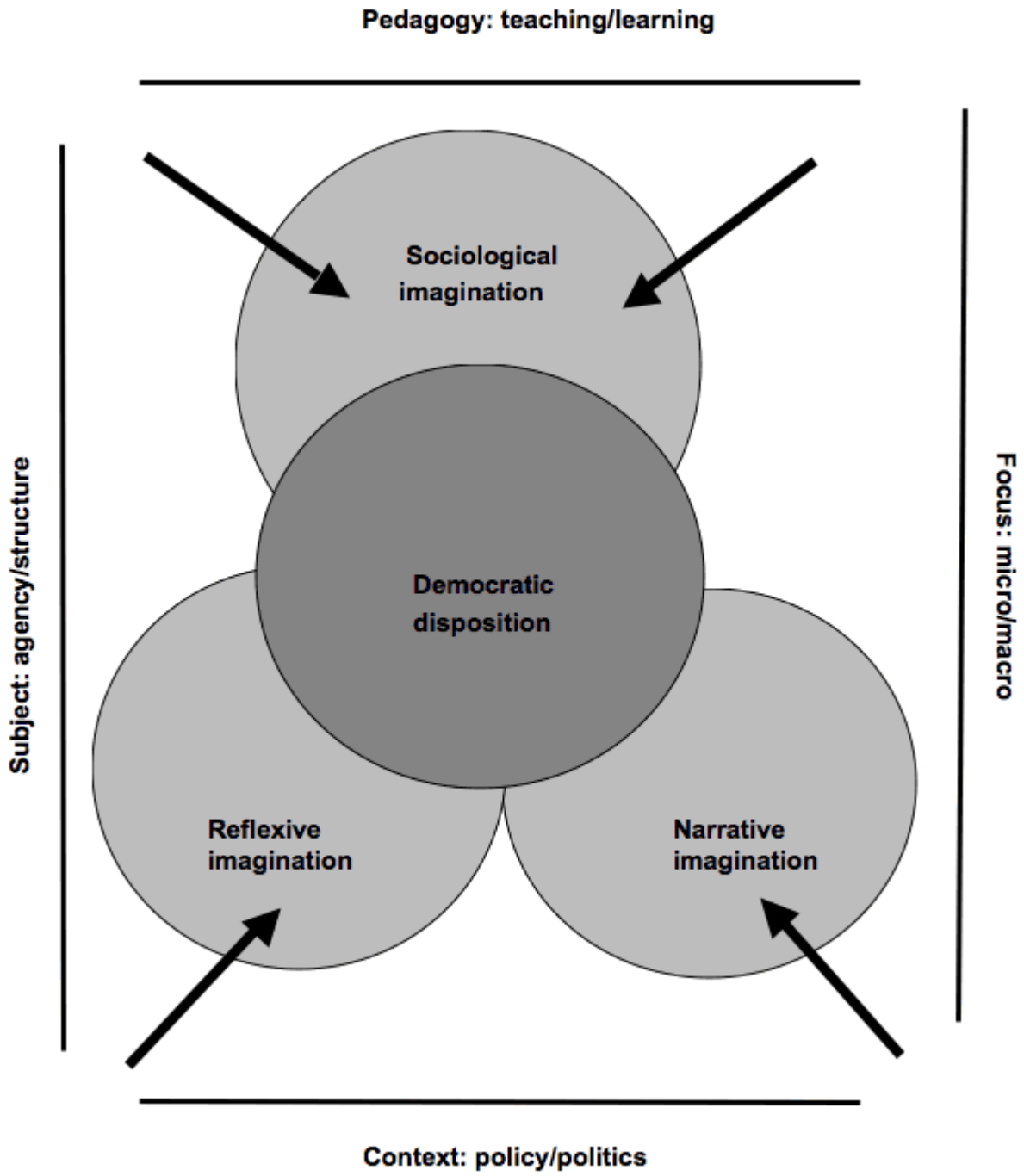
To sum up in the language of the radical tradition in British adult education, we may be in danger of becoming the compliant purveyors of 'merely useful knowledge' (ie knowledge that is constructed to make people productive, profitable and quiescent workers) as distinct from the active agents of 'really useful knowledge' (ie knowledge that is calculated to enable people to become critical, autonomous and – if necessary – dissenting citizens) (see Johnson, 1979).

Having said all this, I now want to go on to argue that those of us who are interested in these things need, in short, to recommit ourselves to the cultivation of

what EP Thompson called ‘proto-democratic spaces’ in our work and to the encouragement, when required, of democratic dissent. This means moving from the language of critique to the language of possibility by finding new ways of reconnecting adult education with the contemporary politics of citizenship, justice and democracy (cf Fraser 2005). It is to this task of reconstruction that I now turn.

4. Cultivating the democratic disposition (Shaw and Martin 2005)

TH Marshall (1950: 28) famously described citizenship as a common ‘status bestowed on all those who are full members of a community’. The notion of membership of a community suggests being part of something bigger: society as a whole. How is this whole and the art of translating between its constituent parts to be conceived? And how do we frame this process as curriculum and transmit it as pedagogy?



Citizenship in this holistic sense of association and membership is catalysed by three types of imagination. Imagination is understood to be the capacity and willingness to locate personal experience in wider external contexts and relationships and to project it into a more varied range of connections and connotations. In this respect, it is important to emphasise that the idea of

imagination should be interpreted in both cognitive and affective terms; it is as much an emotional capacity as an intellectual capability. As such, it enables the individual to take the role of the other and to act with empathy – as distinct from merely sympathy. Ultimately, such empathy is a political practice which envisages, in relationship with others, the possibilities of a new and better world. The democratic disposition which characterises the creative citizen, understood in this way (cf Nussbaum, 1997), is constituted of three distinct types of imaginative capacity: sociological, narrative and reflexive.

Following C Wright Mills' (1970) classic exposition, the *sociological imagination* is the capacity to see oneself *in* society. Mills distinguishes between the 'personal troubles of milieux' and the 'public issues of structure'. He goes on to suggest that the sociological imagination enables us to grasp both the connections and distinctions between our own personal experience and relationships, on the one hand, and the wider context or structure of social and institutional relations, on the other. This particular combination of discrimination, empathy and contextualisation is a precondition for citizens, as both unique and socially constructed beings, to apprehend and forge a common sense of a common citizenship within increasingly diverse and pluralistic polities.

But this also implies, as Mills insists, historical consciousness, or the *narrative imagination*: the capacity to locate one's own biography within the story/ies of history. In an important sense, biography is always and necessarily historical because individual experience is the product of broader patterns of continuity and change over time – as, indeed, is the very notion of the individual. Contemporary democratic forms, however diverse, are all the cumulative outcome of countless struggles for freedom and justice over the centuries. And, of course, the fact that such struggles (and the compromises they often entail) continue to this day is, necessarily, part and parcel of the dialectics of democratic life. As such, re-making democracy is always the unfinished business of citizenship.

This requires of citizens a third type of imagination: the *reflexive imagination*, or the capacity to see oneself, one's identity and traditions, as simultaneously part of both the problem and possibility of democratic life (cf Johnston, 1999; Coare and Johnston 2003). In an increasingly globalised world human societies are becoming more and more cosmopolitan and pluralistic. In such a world one of the tests of inclusive democracy is how much cultural diversity can be accommodated within a solidaristic conception of a common citizenship. In an important sense, this question is never more than provisionally answered, and democratic life in the 21st century is

now more precarious and volatile than it has ever been. Nevertheless, trying to be democratic means each of us bringing our own particular entanglements of affiliation and antagonism to the unfinished public business of citizenship. This requires a peculiarly modern (some might say, postmodern) consciousness of our own coherences and contradictions, of the ambivalence that constitutes our social being.

The point is that understanding and enacting citizenship in this way requires of us the ability to translate between these constitutive imaginations of citizenship. Only then can we hope to glimpse what their synthesis in the democratic disposition might mean, and begin to apply this to the world we live in.

In educational terms, this way of thinking about citizenship and democracy implies a four-dimensional model of curriculum. First, it is necessary to consider *pedagogy* – and, in particular, the balance between teaching and learning. My own view is that in the era of lifelong learning not enough attention is given to the agency of the educator or, indeed, to the role of teaching in stimulating learning. Second, echoing the ranging work of the sociological imagination, there is the question of *focus* or scale – and, in particular, how micro/small-scale relates to macro/large-scale. In this respect, it should be noted that nothing exists in a vacuum, out of context. Third, *context* itself is actively constructed by human intervention. Indeed, the context of democratic citizenship today is often best understood as the tension between the top-down, imposed imperatives of policy and bottom-up, popular aspirations of politics. A simplistic distinction between the state (bad) and civil society (good) can get in the way of this fundamental perception. In this sense, one must be deeply sceptical about the current tendency to celebrate the cultural politics of civil society at the expense of the task of transforming the political culture of the state. As Kathleen Lynch (2006: 4) insists, ‘the state is the ineliminable agent in matters of justice’. The progressive imperative must be to reclaim the state, not to abandon it. Finally, the notion of the citizen as *subject* embodies the classical sociological dualism of agency and structure. It is clear that to be active, citizens must act, but it must always be recognised (and understood) that human action is never in any simple sense ‘free’; it is always embedded within a pre-existing structure of constraint and partial determination. Indeed, it may be said that the first lesson of freedom is to understand the reality of *un*-freedom. All citizens, irrespective of status or condition, who seek to pursue the possibilities of shared democratic life need to learn this lesson – a lesson which has always been at the heart of the radical project in adult education.

5. Dissenting adults: learning for awkward citizens

This is the title of a conference we organised in Edinburgh a couple of years ago. An Irish colleague subsequently suggested that the notion of what she called ‘arseyness’ better expressed what we were after than plain awkwardness. The point is the same, however: cultivating the democratic disposition may mean nurturing the capacity for democratic dissidence and dissent. Raymond Williams (1961) expressed the dialectical nature of this process well when he identified the basic conflict between democratic, instrumental and elitist interests and aspirations in education policy and practice. This still seems to be a useful way of thinking today, whatever the changes in terminology may have been. In this sense, the key question is *always*, as Stuart Hall (1996) nicely puts it: ‘Are we thinking dialectically enough?’.

In terms of adult education for democracy, we seem to have gone backwards rather than forwards in recent years. For instance, the 1975 Alexander Report on adult education in Scotland contains the following passage – hardly something you could imagine reading in the glossily vacuous policy documents of today:

Society is now less certain about the values it should uphold and tolerates a wide range. Individual freedom to question the value of established practices and institutions and to propose new forms is part of our democratic heritage. To maintain this freedom, resources should not be put at the disposal only of those who conform but ought reasonably to be made available to all for explicit educational purposes. The motives of those who provide education need not necessarily be identified with the motives of those for whom it is provided. (Scottish Education Department, 1975: 25)

It was in an attempt to revive this way of thinking about our work that led a group of us to circulate an ‘Open letter: Whatever happened to learning for democracy?’ in late 2006. This read as follows:

We see our work in community-based education as part of a broader democratic process. This is about enabling people to demand social justice and equality for themselves and others. There is now an historic opportunity to renew democracy in Scotland, and yet we are beginning to feel a profound sense of disappointment

about the way in which both our own work and the lives of people in communities are being managed, regulated and controlled.

Community learning is being tied into state policy rather than policy being informed by democratic learning. Despite much good practice on the ground, there is a systematic and debilitating reductionism at work in the policy agenda: lifelong learning is largely reduced to instrumental and economistic terms, to learning for a living rather than learning for life; community development is largely reduced to delivering the community to policy through pseudo-democratic forms of participation and partnership; working with young people is largely reduced to surveillance and preparation for employment. There can be no vision of a different kind of Scotland in this systematic reduction of democratic purpose to managerial procedure.

This is not the way to activate citizens for democratic renewal or enthuse them about the possibilities of democratic life. Moreover, there is a real danger of a new kind of democratic deficit developing. The real threat to Scotland's new democracy comes not from apathy but from cynicism.

What is required, in the first instance, is a much more open, democratic and imaginative dialogue and debate about what kind of society we want to live in, and how we can begin to build it in Scotland today. Education and learning in communities can contribute to making this vision a reality, and they are a rich resource for tackling significant problems in society. Ordinary people need the opportunity to have their say, to be listened to and to talk back to the state. This is essentially a democratic process. It cannot simply be managed and measured; it has to be nurtured and cultivated in communities. It requires faith and trust in the people, and a valuing of genuinely democratic dialogue and debate.

To cut quite a long story short, this seemed to strike a sympathetic chord (or did it hit a raw nerve?) with many workers throughout Scotland – as well as further afield, as responses from South Africa and New Zealand indicated. This culminated in a meeting in the new Scottish Parliament and the formation of various working groups to take matters forward. A key outcome, conceived in terms of what Chomsky once called the 'threat of a good example', is a laminated wall-chart, published earlier this year, which contains Ten Propositions (statements of principle) and Ten Proposals (statements for action) about Learning for Democracy. This wall-chart is designed to be publicly displayed and discussed as widely as possible. What we

have been trying to do, in Juliet Merrifield's terms, is to find our lodestone again by reasserting our educational role in the '"public work" of politics ... [as] ... part of the road toward a democratic society'. This is what the wall-chart looks like:

Learning for Democracy

Ten Propositions – Democracy is about:

1. Freedom

Human flourishing is achieved through freedom to act individually and collectively, only constrained by due consideration for others.

2. Equality

All people are of the same moral worth and are obliged to mind the equality of others.

3. Justice

Justice and democracy are interdependent. An unjust society is an undemocratic society and an undemocratic society breeds injustice.

4. Solidarity

Shared aims and values arise from the pursuit of common purposes and mutually supportive ways of living.

5. Diversity

Dialogue between different cultures and identities can enrich society and help to build a common culture.

6. Accountability

The state is accountable to its citizens for providing the policy framework within which judgements about common good are made and contested. Those who hold power are answerable to the people.

7. Dialogue

Democracy requires dialogue and the possibility of dissent. This means learning to argue, articulate beliefs, deliberate and come to collective decisions concerning what constitutes the good society.

8. Responsibility

Consistency and coherence between private and public behaviour are essential to the quality of democratic life.

9. Participation

Democracy is something to be negotiated from below rather than handed down from above. Citizens require the opportunity to talk back to the state.

10. Sustainability

A commitment to the environment and to future generations requires determined opposition to those forces which are wasteful and destructive.

Ten proposals – Learning for democracy means:

1. Taking sides

Educational workers are not merely enablers or facilitators. The claim to neutrality can reinforce and legitimise existing power relations. Practitioners need to be clear about what they stand for – and against.

2. Acting in solidarity

Practitioners should proactively seek opportunities to engage in a critical and committed way with communities and social movements for progressive social change.

3. Taking risks

Critical and creative learning is necessarily unpredictable and open-ended. Exploring official problem definitions and challenging taken for granted ways of thinking can be a liberating process.

4. Developing political literacy

Politics needs to be made more educational and education made more political. Learning to analyse, argue, co-operate, and take action on issues that matter requires a systematic educational process.

5. Working at the grassroots

Democracy lives through ordinary people's actions; it does not depend on state sanction. Practitioners should be in everyday contact with people on their own ground and on their own terms.

6. Listening to dissenting voices

Activating democracy is a process of creating spaces in which different interests are expressed and voices heard. Dissent should be valued rather than suppressed.

7. Cultivating awkwardness

Democracy is not necessarily best served by the conformist citizen. This means that the educational task is to create situations in which people can confront their circumstances, reflect critically on their experience and take action.

8. Educating for social change

Collective action can bring about progressive change. Learning for democracy can contribute to this process by linking personal experience with wider political explanations and processes.

9. Exploring alternatives

Learning for democracy can provide people with the opportunity to see that the status quo is not inevitable – that 'another world is possible'.

10. Exposing the power of language

The words used to describe the world influence how people think and act. Learning for democracy involves exploring how language frames attitudes, beliefs and values.

6. Conclusion: unfinished business

I conclude with two voices from the past which still seem to me to speak to us today – if we care to listen. Both insist that, whether in teaching students or supporting learning, adult education has a crucial part to play in the always unfinished business of democratic citizenship.

First, I quote from what might now seem a rather obscure little book by Harold Shearman called, quite simply, *Adult Education for Democracy.* This was published by the Workers' Education Association (WEA) in 1944, the year before the end of the Second World War but obviously thinking ahead to the post-war era of reconstruction and the hope of building a new society. The question is: In what ways, if any, does this account speak to us today?

Democracy implies the formation of social judgement on the basis of informed discussion. It requires that men and women shall decide on particular issues, not as a result of passing moods or casual opinions, but in the light of a philosophy of life. Such a philosophy, if it is to be anything more than the repetition of slogans, must be formed as the result of much reflection on the problems of social organisation in general and on the aims and purposes of society. Knowledge is essential; but it must be mixed with experience; and the pooling and comparison of experience in the light of new knowledge, in a group with common interests but bringing varied contributions to be drawn from daily life, is the essence of democratic Adult Education. (Shearman 1944: 77)

The last word I leave to Raymond Williams because he seems to me to give us a good way of beginning to think and argue about the theme of this conference 'Whither adult education in the learning paradigm?' – and because I happen to agree with him:

…. this is a social order which really does not know in what crucial respects it is ignorant, in what crucial respects it is incompletely conscious and therefore in what crucial respects this collaborative process of Adult Education is still central (Williams 1993: 264).

References

Brown, M, Golding, B and Foley A (2008) ‘A long and winding road: autonomous men’s learning through participation in community sheds across Australia’ in Crowther, J, Edwards, V, Galloway, V, Shaw, M and Tett, L (eds) *Whither Adult Education in the Learning Paradigm? Proceedings of the 38th Annual SCUTREA Conference* SCUTREA/University of Edinburgh: 78-86.

Coare, P and Johnston, R (eds) (2003) *Adult Learning, Citizenship and Community Voices* NIACE.

Cohen, N (2008) ‘No one wins in modern-day academia’, *Observer* 8 June.

Collins, M (1991) *Adult Education as Vocation: A critical role for the adult educator* Routledge.

Ecclestone K (2004) ‘Learning or therapy? The de-moralisation of post-16 education’, *British Journal of Educational Studies*, 54(3), pp.129-147.

Field, J (2000) *Lifelong Learning and the New Educational Order* Trentham Books.

Fraser, N (2005) ‘Reframing justice in a globalizing world’, *New Left Review*, 36: 69-88.

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

Hall, S (1996) ‘The meaning of New Times’ in Morley, D and Chen, K-H (eds) *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies* Routledge: 223-237.

Halsey, AH (1972) *Educational Priority: EPA problems and policies* HMSO.

Jackson, K (1980) ‘Foreword’ in Thompson, J (ed) *Adult Education for a Change* Hutchinson: 9-18.

Johnson, R (1979) ‘”Really useful knowledge”: Radical education and working-class culture, 1790-1848’ in Clarke, J, Crichter, C and Johnson, R (eds) *Working-class Culture: Studies in History and Theory* Hutchinson: 75-102.

Johnstone, R (1999) ‘Adult learning for citizenship: Towards a reconstruction of the social purpose tradition’, *International Journal of Lifelong Education* 18(3): 175-190.

Kafka, K (2000) *Metamorphosis and Other Stories* Penguin.

Kenny, M (1999) ‘Reputations: Edward Palmer (EP) Thompson’, *Political Quarterly* 70(3): 319-328.

Levitas, R (1998) *The Inclusive Society? Social Exclusion and New Labour*

Lister, R (2001) ‘New Labour: a study in ambiguity from a position of ambivalence’, *Critical Social Policy* 21(4).

Lynch, K (2006) ‘Neo-liberalism and marketisation: the implications for higher education’, *European Educational Research Journal* 5(1): 1-17.

Marshall, TH (1950) *Citizenship and Social Class*, Cambridge University Press.

Martin, I (2000) ‘Reconstituting the *agora*: Towards an alternative politics of lifelong learning’ in Sork, T, Chapman, V and St Clair, R (eds) *AERC 2000: Proceedings of the 41st Adult Education Research Conference* Department of Educational Studies, University of British Columbia: 255-260.

Martin, I (2006) ‘ In whose interests? Interrogating the metamorphosis of adult education’ in Antikainen, A, Harinen, P and Torres CA (eds) *In from the Margins: Adult Education, Work and Civil Society* Sense Publishers: 11-26.

McIntyre, A (1987) ‘The idea of an educated public’ in Haydon, G (ed) *Education and Values* University of London.

Merrifield, J (1997) ‘Finding our lodestone again: democracy, the civil society and adult education’ in Proceeding of the 1997 International SCUTREA Conference *Crossing Borders: Breaking Boundaries*: 321-325.

Newman, M (2006) *Teaching Defiance* Jossey-Bass.

Nussbaum, M (1997) *Cultivating Humanity* Harvard University Press.

Preece, J (2006) ‘Beyond the learning society: the learning world?’ *International Journal of Lifelong Education* 25(3): 307-320.

Scottish Education Department (1975) *Adult Education: The Challenge of Change* HMSO.

Shaw, M and Martin, I (2005) 'Translating the art of citizenship', *Convergence* XXXVIII(4): 85-1000.

Steele, T (2007) *Knowledge is Power! The Rise and Fall of European Popular Educational Movements, 1848-1939* Peter Lang.

Steiner-Khamsi, G, Torney-Purta, J and Scwille, J (eds) (2002) *New Paradigms and Recurrent Paradoxes in Education for Citizenship* Elsevier Science Ltd.

Thompson, J (2007) *More Words in Edgeways: Rediscovering Adult Education* NIACE.

Usher, R, Bryant, I and Johnston, R (eds) (1997) *Adult Education and the Postmodern Challenge* Routledge.

Williams, R (1961) *The Long Revolution* Pelican Books.

Williams, R (1993) 'Adult education and social change' in McIllroy, J and Westwood, S (eds) *Border Country: Raymond Williams in Adult Education* NIACE: 255-264.

Wright Mills, C (1970) *The Sociological Imagination* Pelican Books.

Notes

[1] **Keynote Presentation in SCUTREA 2008 38th Annual Conference: Whither Adult Education in the Learning Paradigm? Edinburgh 2-4 July 2008. It is published with authorisation of the author.**

[2] Honorary Fellow. Department of Higher and Community Education.
University of Edinburgh. Holyrood Campus
Edinburgh EH8 8AQ
United Kingdom
Email: ian.martin@ed.ac.uk

Haverá lugar para a educação de adultos no paradigma do ensino?

Ian Martin [1][2]

…é necessário um empenho deliberado para restabelecer o estímulo ético e democrático [da educação de adultos]. (Michael Collins)

1. Introdução: tentar permanecer radical sem se tornar demasiado nostálgico

Há dois dias, a 30 de Junho, deixei de ser oficialmente um assalariado na Universidade de Edinburgh. Há uma ligeira e estranha consequência disto, é que agora será da minha responsabilidade o que direi em ocasiões como esta. É uma sensação estranha: encontras-te, por fim, fora da escravidão do trabalho pago, mas ainda assim acordas todos os dias para te questionares sobre o que serás quando cresceres. De facto, estou-me a reformar prematuramente, em parte, para entrar na Escola de Arte de Edinburgh, com o intuito de aprender a pintar correctamente – ou pelo menos o melhor que conseguir. E durante o curso, também irei aprender o que é ser-se um aluno para a vida toda. Eu tive a oportunidade, durante as aulas, de ter sido um excelente aluno, a estudar a tempo inteiro ou a tempo parcial para ganhar dinheiro, ou ser um aluno para a vida toda – alguém, que aparenta ser suficientemente adulto, normal e rico para fazer o que quer sem se preocupar com exames e habilitações e coisas do género. Isto é algo para aguardar com ansiedade! Quem disse que a tradição liberal estava morta? Não para aqueles que aparentemente podem pagar!

Numa conversa recente com Jean Barr, também reformada recentemente da Universidade de Glasgow (alguns de vós irão conhecer o seu trabalho na educação de adultos, enriquecido com uma inclinação distintamente escocesa e feminista), ela estava curiosa para saber o que eu tinha decidido falar nesta particular e invulgar ocasião. Respondi-lhe honestamente, mas de um modo um pouco patético: “Não sei” – Simplesmente sinto, que já não tenho nada de novo para dizer.” “Och!” respondeu ela, “Diz apenas aquilo que sempre dizes!”

Portanto, aqui vai! Alguns de vós poderão ter um sentimento de *déjà vu* acerca de algumas coisas.

Terei de começar por citar o filósofo escocês Alasdair Mclntyre (1987), que cita no seu ensaio “A ideia de um povo instruído: um sujeito só poderá pensar por si mesmo se um outro não o fizer.” Muitos dos meus pensamentos e textos têm sido feitos na presença de outros e nestes últimos tempos terei de prestar uma particular homenagem aos meus colegas e camaradas, Jim Crowther e Mae Shaw, pela sua contribuição.

Para iniciar a Introdução, aponto os três Ds, que eu penso revelarem algo acerca da situação da educação de adultos, de hoje em dia: diferença, diáspora e deficiência. O primeiro D diz respeito à necessidade de entrar no aviso do costume acerca da *diferença:* há diferentes tipos de educação de adultos, com diferentes histórias, argumentos habituais e obrigações. Nós vimos de diferentes referenciais ideológicos e pedagógicos estáveis. Estas diferenças poderão interrogar-se e, ocasionalmente, esclarecerem-se uma à outra – mas teremos, frequentemente, de terminar a conversa discordando. Espero que muitos de vós acabem por se sentir, desta maneira, em relação ao que tenho para dizer hoje, mas talvez poderemos criar uma pequena interrogação e esclarecimento durante o percurso.

O segundo D refere-se à *diáspora* da educação de adultos: as nossas migrações – uma pequena pausa para perguntar se estaremos a ser empurrados ou puxados – para outros campos da teoria, diplomacia e prática educacional como a extensão e o ensino superior, práticas gerais do ensino e da aprendizagem, que é agora chamado de “desenvolvimento educacional”, garantia de qualidade, avaliação do desempenho, gestão académica, desenvolvimento profissional, desenvolvimento dos recursos humanos, orientação e desenvolvimento pessoal, literacia e numeracia, etc., etc. É claro que isto poderá ser em parte o movimento, nas palavras comuns de Usher, Bryant e Johnston (1997), a “ligação do campo modernista da educação de adultos” para “o pântano pós-modernista aberto da aprendizagem ao longo da vida”. Seja como for, é certamente importante reconhecer que o que John Field (2000) chama de “explosão silenciosa” na aprendizagem, faz parte do contexto da mudança sócio-cultural (e também política e económica) que estamos a viver. Por exemplo, eu acho o fenómeno dos clubes de leitura, particularmente interessante neste aspecto; e na Austrália, parece que é dada mais atenção ao que os Homens transformam em abrigo. (Brown 2008)

O terceiro D é talvez mais controverso: *deficiência*. Parece que nos temos vindo a habituar, em conferências como esta, a perguntas como: “O que é que aconteceu a…?” Parece que falta algo. Como podemos chamar aquilo que foi perdido? Será uma ética, uma visão, um objectivo, uma ontologia, uma teleologia? Terá a

educação de adultos perdido a sua alma? Não sei qual a palavra certa, mas lembrei-me da palavra, ligeiramente arcaica “íman”, que Juliet Merrifield usou para expressar precisamente este ponto num artigo, apresentado na conferência de SCUTREA em 1997: “À procura outra vez do nosso íman: democracia, sociedade civil e educação de adultos.” Acho que nunca o reencontrámos – e esta deficiência poderá ser parte do resultado da nossa experiência na diferença e na diáspora. Porém, na minha mente isto deixa-nos um vazio crítico. Falando grosseiramente, isto é sobre o que fazemos (ou não fazemos) com o que sabemos.

Estive a examinar recentemente uma amostra de trabalhos de pós-graduação da Universidade de Glasgow – incidentalmente, um departamento que insiste em ser chamado de Departamento de Educação Contínua de Adultos. Um trabalho – apresentado para um curso chamado, outra vez de uma forma determinadamente antiquada, “Princípios e Teorias da Educação Contínua de Adultos” – terminava com uma citação do soneto “Huntsman, what quarry?” da poetisa americana, Edna St Vicent Millay. Alguns de vós poderão já ter lido estas linhas anteriormente:

Sobre estes tempos gloriosos, neste período sombrio,
Cai do céu uma chuva meteórica
De factos… que permanecem incontestados, separados.
É necessária sabedoria suficiente para libertar-nos da nossa maldade,
É um ciclo diário; mas não existe lágrima alguma
Para nos transformar…

Para mim, o mais importante na educação de adultos, foi sempre dizê-lo como parte de algo maior e mais largamente repartido, ao que Juliet Merrifield chama de “trabalho público” da política. Olhar para a educação de adultos nesta perspectiva, como “parte do caminho em direcção à sociedade democrática” (Merrifield 1997: 321), é abraçá-lo como uma vocação – e necessariamente, penso eu, uma vocação radical e discordante (cf Collins 1991) – diferente de um simples campo de prática, identificação profissional ou especialização académica. Compreendido deste modo, a educação de adultos faz parte de um trabalho que escolhemos para nos ocupar, o contrário de um simples trabalho que somos pagos para exercer.

2. A relação entre política e a educação de adultos

Nós não precisaríamos de Paulo Freire para nos dizer que a educação é política. No

sentido em que não há nada de novo ou notável acerca disto. É algo que todos nós sabemos – quando optamos por pensar nisto. De qualquer modo, para Freire, a natureza política da educação será sempre explícita e explicitamente reconhecida. Este é o seu ponto de partida na *Pedagogy of the Oppressed.* Para ele a escolha é rigorosa (demasiado rigorosa, sem dúvida, para os pós-modernistas entre nós): a educação é tanto para a "libertação" ou "domesticação" (Freire 1972). De facto, continua para afirmar que não poderá haver uma posição neutra nesta matéria: para se sentar na grade é como tomar a posição de *status quo.* Há uma questão que se levanta deste tipo de argumento, é se o *ensino* poderá ser concebido como a *política,* da mesma maneira como a *educação*. Poderá a "libertação" ser "facilitada"? De qualquer maneira, haverá certamente algo de absurdo acerca da noção de "andragogy of the opressed" auto-dirigida?

Talvez o facto seja que não poderá haver finalidades políticas onde não existe intervenção pedagógica. De qualquer forma, hoje em dia, parece-me a mim que um dos problemas com a educação de adultos e a aprendizagem ao longo da vida é que tendemos a falar sobre eles como se não fossem políticos. Este resultado tem sido denominado (atenção!) "despolítico-ideologização" (Steiner-Khamsi 2002) – que, como é lógico, é precisamente o contrário.

Quando questionado sobre as minhas políticas como professor, decidi descrever-me como sendo um Presbiteriano Marxista, ocasionalmente com tendências Fabianas: Presbiteriano, no sentido de acreditar fundamentalmente na natureza democrática do debate sobre a importância de ideias; Marxista, no sentido de que, agora mais do que nunca, não podemos agir sem esta análise e crítica da política económica que governa as nossas vidas; Fabiano, no sentido de algo que precisamos lembrar nestes tempos neo-liberais é que se o estado for devidamente gerido, pode passar de predador a burro de carga.

Posso dizer que sempre fui um socialista e, consequentemente, um internacionalista. E, ao olhar para trás, apercebo-me (talvez como outras pessoas aqui?) que esta é uma das razões porque escolhi trabalhar na educação de adultos. Nos anos 60, acreditava que poderíamos criar um mundo melhor e que a educação – e, em especial, um particular tipo de educação de adultos – teria um papel importante neste processo. E ainda acredito. Não me refiro ao "socialismo" de um modo complicado ou num sentido dogmático, mas sim de um modo muito simples e num sentido linear. Isto expressa três convicções centrais:

Primeiro, que todos os seres humanos, sejam quais forem as suas diferenças,

partilham o que Raymond Williams chama de “qualidade existencial do ser”; Segundo, que, como seres humanos, somos animais sociais e políticos e a nossa individualidade e humanidade atinge as suas mais altas manifestações (ou como Freire disse, a nossa “vocação ontológica”) em relações, no empenho colectivo e preocupando-nos uns com os outros; e por isso, terceiro, que a sociedade humana, incluindo os seus recursos materiais e culturais, deveria ser organizada o mais que possível, para honrar esta partilha existencial do ser e, ao fazer-se isso, aumentar a nossa capacidade para sermos humanos e para vivermos de um modo mais significativo, realizado e útil. Isto é essencialmente uma posição ética que tem consequências políticas. Esta parece ser a ordem mais apropriada das coisas.

E quando tudo parece estar perdido ou ser irracional, temos de usar a nossa função como seres humanos para parar e gritar: “Não!”, “Basta!”, “É possível haver outro mundo!” – assim como, hoje em dia, as pessoas comuns gritam, em todo o lado. EP Thompson avaliou isto bem no seu ensaio O socialismo e os intelectuais (“Socialism and the intellectuals”):

Se o Homem [assim]... escolher sabiamente, irá abrir novas perspectivas de realização comunitária, dirigindo organizações sociais que irão promover a influência da “virtude” e restringir a destruição que o “vício” pode causar. E se o peso das evidências parecer negar a esperança, aí poderemos ainda protestar, recusando sermos vítimas das circunstâncias ou de nós próprios. (Kenny 1999: 323)

Há, como é óbvio, um papel importante para a educação em tudo isto – especialmente a educação de adultos de função social e de compromisso político, como a nossa história tem mostrado e como alguns números continuam a insistir (por exemplo, Newman 2006, Thompson 2007 e Steele 2007).

3. Tendências, percursos e armadilhas

Há alguns anos atrás, organizámos uma conferência em Edinburgh chamada “Metamorfose: Educação de Adultos na Escócia de Hoje (Metamorphosis: Adult Education in Scotland today)”. Terminei a minha introdução do programa com esta citação da história de Franz Kafka sobre um jovem homem que se transforma num grotesco insecto:

Gregor estremeceu quando ouviu a sua própria voz…; era inconfundivelmente a sua própria voz como antigamente, mas misturada, como se estivesse por baixo, com um irreprimível, doloroso guincho; e isto só deixou o som das palavras claro por um momento, antes de distorcê-las de tal maneira que não se poderia dizer se se as tinha ouvido correctamente. (Kafka 2000: 78)

A questão é: será que alguma vez sentimos o mesmo que Gregor?

Na procura do projecto radical na educação de adultos de hoje em dia, confrontamo-nos com uma variedade de dificuldades, obstáculos e contradições. Estes são inerentes no que é cada vez mais esperado – e no contexto da globalização, de uma maneira penetrante – de nós como professores de adultos. O perigo é que ao fazerem o seu trabalho em nós, disciplinamo-nos dentro das expressões alheias e com um discurso alienante. Tornamo-nos, em pouco tempo, os agentes da nossa própria vigilância e auto-censura. Noutro lugar (Martin, 2000, 2006) identifiquei dez tendências particulares que des-radicalizam o nosso trabalho e o retiram de esforços populares para a igualdade e a justiça. Copio-os em baixo e adiciono um breve comentário:

1. Nós estamos cada vez mais expostos – e esperam que nos conformemos –à hegemonia do raciocínio técnico e às formas limitadamente concebidas economicistas de vocação e competência.

Estes são, é claro, os efeitos curriculares dos processos sistémicos amplos. Por exemplo, apesar de achar uma prova interessante das concepções ideologicamente distintas e competitivas da sociedade de aprendizagem em diferentes partes do mundo, o recente estudo internacional de Julia Preece revela previsivelmente, uma tendência dominantemente economicista e determinista para a aprendizagem ao longo da vida (Preece 2006: 318) porque faz parte da globalização capitalista. Uma vez, escrevi um pequeno artigo intitulado “O que é a aprendizagem ao longo da vida para: o ganho, a abertura e a ansiedade?” Não há muita ansiedade.

2. Somos forçados, numa grande ou pouca extensão, a actuar num mercado educativo em que o conhecimento se transforma num bem de consumo e numa “fábrica de certificações”, e as instituições e agências educativas vivem em relações competitivas, em vez de existir cooperação e colaboração entre elas.

Por dentro, podemo-nos estar a habituar ao “capitalismo académico”; alguns de nós

puderam até mesmo estar a aprender a gostar disto. Por fora, de qualquer modo, tudo poderá parecer um pouco absurdo. Tal é o contra-senso do Programa de avaliação de pesquisa ("current research assessment exercise") nas universidades britânicas, que um recente cálculo foi feito no jornal *Observer* concluindo que a "universidade de Cambridge teria de despedir Ludwig Wittgenstein. Ele poderá ter sido um génio, mas levou décadas para produzir um livro." (Cohen 2008: 30). Algo tem de estar errado aqui. Na realidade, o problema é que se escreve e se publica demasiado – muitas vezes de um modo apressado, inacabado e medíocre.

3. Este mercado educativo – e, em particular, os seus trabalhadores – são expostos à nova e rigorosa administração, forçando uma visão contabilística do mundo em que nós sabemos o custo de tudo e o valor de nada.

Na organização desta conferência, os meus colegas tiveram de lidar com uma empresa independente, estabelecida por *esta* universidade, em que é necessário fazer um lucro dos seus serviços internos com os departamentos *desta* universidade. Por isso, acreditando ou não, 1 projector de power-point para uma sala custa 187 euros (150 libras) por dia – sem mencionar os 9.00 euros (7.00 libras) da taxa cobrada pelo vinho consumido no jantar da conferência! Esta parece ser uma maneira estranha para o ensino público funcionar.

4. A criação do autodidacta como consumidor ou cliente coloca ênfase na "facilitação" não directa da aprendizagem individual e individualizada – ao contrário da intervenção explícita da educação (e a nossa própria função como professores).

Isto, é claro, está relacionado directamente com o tema principal da conferência. Quando estava a pensar nesta apresentação, Linda Cooper, da Universidade de Cape Town, sugeriu que pudéssemos considerar esta questão: "Como professores, o que deveríamos ensinar, se iremos fazer diferença na direcção em que a nossa sociedade globalizada está a andar?". Talvez precisemos de alguém com mais experiência a nível político – e incidentalmente, em trabalhadores "à moda antiga" e no sindicato de educação, ao contrário da aprendizagem no local de trabalho – para fazer tal pergunta.

5. Existe uma tendência crescente e cativante para celebrar a autenticidade da experiência pessoal, em vez de testar a sua importância social e educacional.

Parece-me que há um recuo no personalismo que – independentemente dos seus prós e contras em relação a outros aspectos – é muito mau para a nossa política

colectiva. Não é que o pessoal não nos interesse, mas precisa ser sempre conectado e contextualizado. Esta é necessariamente uma tarefa educacional. O actual pós-modernista Robin Usher, disse-me uma vez: “Vejo que você não é um determinista estrutural, mas você é um estruturalista determinado”. Não tenho a certeza, se foi um elogio, mas eu aceitei-o como o tal.

6. A “mudança pós-modernista” na actual teoria da educação de adultos, a maioria europeia e norte-americana, parece afastar-se demasiado das raízes históricas da sua finalidade social, do envolvimento político e da visão de um mundo melhor.

Parece que perdemos a noção de história e, da nossa própria historicidade como educadores de adultos. Gostaria de referir a insistência de Keith Jackson’s (1980) de que deveríamos tentar ver a educação de adultos integrada na história. Será que simplesmente desistimos pensar desta forma? No entanto sou frequentemente relembrado das linhas do poema de W.B. Yeats’ ‘The Second Coming'(“Segundo Advento”):

Os melhores faltam toda a convicção, enquanto os piores
Estão cheios de intensidade apaixonada.

7. As afirmações retóricas sobre a importância da «cidadania activa» e do «capital social» na ‘sociedade da aprendizagem’ terão em pouca ou nenhuma consideração as realidades materiais do contexto, das contingências e das divergências do poder.

Pensando, em particular, sobre as noções modernas do capital social e todos os programas e projectos de investigação que tem gerado nos últimos anos, traz à mente o relatório de Ruth Levitas (1998) sobre a competição dos discursos políticos de redistribuição (RED): Old Labour (Trabalho Velho), Integração social (SID): New Labour (Trabalho Novo) e subclasse moral (MUD): New Right (Novo Direito). O objectivo, para as nossas finalidades, é que certos tipos de teorias se tornem ideologicamente aceitáveis e politicamente apropriadas em determinados períodos. Parece-me que a investigação no domínio da educação é particularmente susceptível a este tipo de canonização ideológica.

8. Apesar de seu potencial inquestionável, o entusiasmo no domínio das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) como meio de ensino na educação/ aprendizagem adulta levanta dúvidas cruciais, se as questões sobre a autoridade

do texto, a privatização do conhecimento, a gestão da aprendizagem e da autonomia do aluno, forem amplamente negligenciadas.

Encontro-me – com certa relutância – impressionado com o potencial dos novos meios de comunicação para estimular novas formas de aprendizagem e novos tipos de alunos. Por outro lado, parece que existe demasiado entusiasmo acrítico e não existir a preocupação suficiente para interrogar as novas formas de fazer as coisas com as maneiras clássicas de pensar nelas. Neste aspecto, às vezes lembro-me do título do livro de Harold Entwistle" A Educação Conservadora para os Políticos Radicais" de Antonio Gramsci. Parece que o cepticismo já não está na moda. Para mim, a questão não consiste em saber se o copo está meio cheio ou meio vazio, mas com o que é que ele está meio cheio.

9. Na crescente profissionalização – e aquilo que eu chamaria «respeitável-ização» ("respectable-isation") – da educação de adultos há cada vez mais provas da existência de uma cultura de hierarquia e deferência, e uma preocupação débil com o estado e ancianidade.

O meu tipo de educação de adultos é essencialmente igualitário e solidário, por isso é importante reconhecer como um tipo particular de dignidade pode enfraquecer a colegialidade. Certamente, é o que vai acontecer se sucumbir-mos ao «individualismo possessivo» que está no cerne da ética do trabalho dominante, no seio da universidade neo-liberal. A inexistência de solidariedade é possível quando a pessoa que está no topo é muito bem paga e a pessoa do nível inferior recebe trocos – no entanto somos gentis uns para os outros.

10. A prática e apolítica educacional, auxiliadas e instigadas através da investigação, estão novamente a transformar a estrutura em patologia ao atribuir as contradições do contexto para as supostas características dos indivíduos.

Só um exemplo: a questão estatal do desemprego e o direito ao trabalho, foram transformados em problemas pessoais de emprego e de adequação a fins, e a educação / formação participam nisso activamente – o que o meu colega português Lucinio Lima chama a «pedagogização de problemas sociais e económicos». Nós não devemos esquecer como A.H. Halsey salutou advertências para evitar o tratamento da «educação como um balde do lixo inútil da política social – um tombo para lidar com os problemas sociais em que as soluções são incertas ou, quando há uma relutância em lidar com estas a sério» (1972 Halsey : 8).

Kathryn Ecclestone detecta o aparecimento de uma “cultura terapêutica” na investigação e na política educacional contemporânea. Trata-se essencialmente em ajudar indivíduos, especialmente pessoas marginalizadas, aceitar e sobreviver em vez de modificar as estruturas que lhes oprimem. Como resultado temos duas formas de desmoralização. Em primeiro lugar, existe uma “desmoralização”, no sentido genérico habitual, um sentimento de perda de motivação e auto-crença. Em segundo lugar, e mais insidioso, existe a “des-moralização” (com um hífen), que se refere a algo mais profundo, um processo existente de “extracção da moralidade das nossas vidas, levando à perda de vontade de atingir objectivos… à perda da crença naquilo que ainda poderá ser possível” (Ecclestone, 2004: 124). É um conjunto de sentidos profundamente pessimistas, que eventualmente conduz à negação da capacidade moral, porque foca-se em estado psicológico e emocional do indivíduo e não de uma forma mais ampla no contexto estrutural. O resultado é uma diminuição visível da autonomia e da actividade, tanto nos alunos como em nós próprios como professores. Ecclestone defende que a “performatividade” gerida, entendida como regulamentação burocrática da vida profissional em torno de metas impostas, resultados e sanções, desmoraliza os professores em ambos os sentidos.

Resumindo, na língua da tradição radical na educação de adultos britânica, estamos a correr o risco de nos tornar em apoiantes de “conhecimentos meramente úteis” (i.e., os conhecimentos que são construídos de modo a tornar as pessoas em trabalhadores produtivos, rentáveis e passivos) que se distinguem dos agentes activos de “conhecimento realmente útil” (ou seja, o conhecimento que é calculado para permitir que as pessoas se tornam críticos, autónomos e – se é necessário – cidadãos dissidentes) (veja Johnson, 1979).

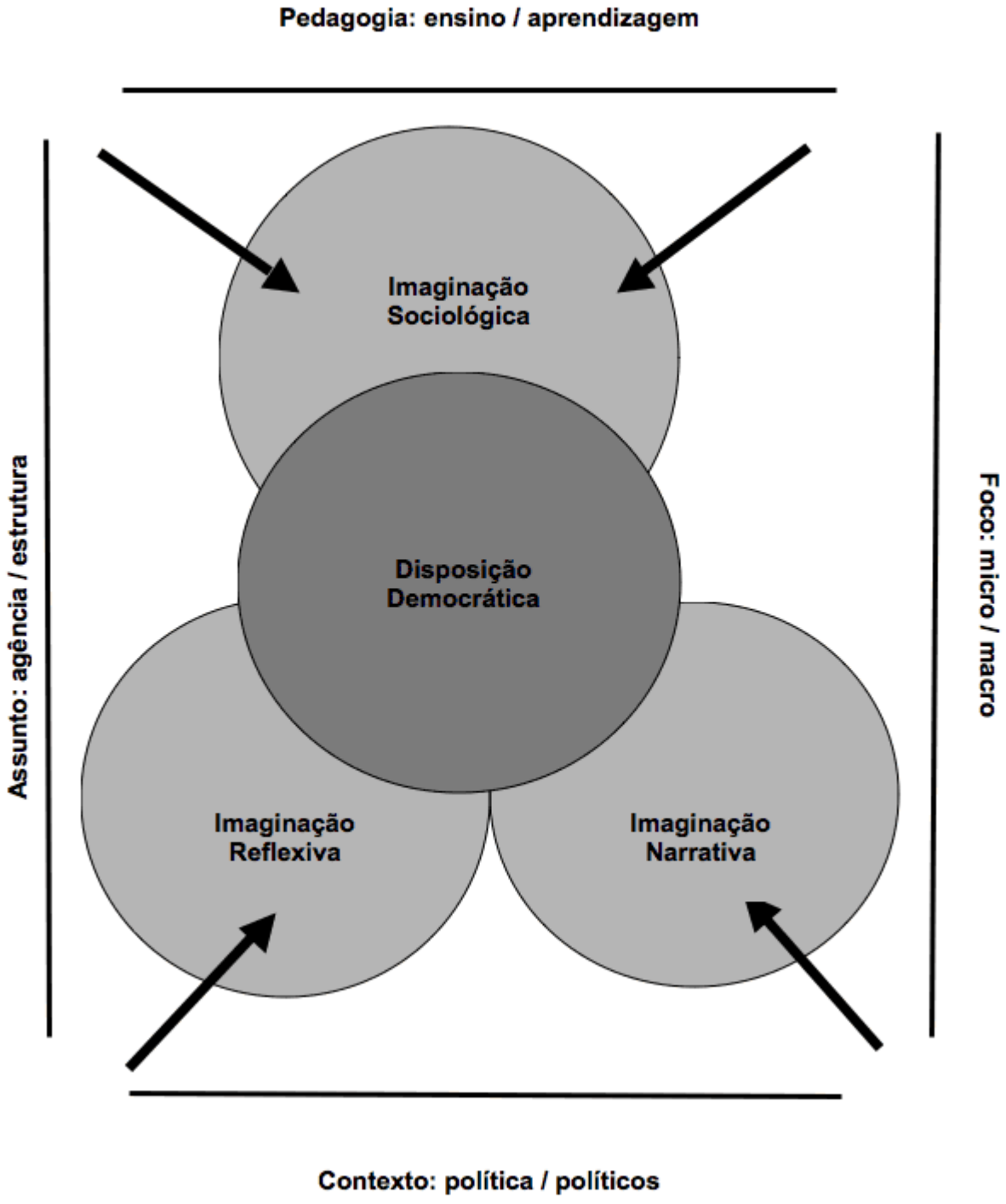
Depois de ter dito isso, quero argumentar que aqueles que estão interessados nestes assuntos precisam, resumidamente, de se recomprometer com a cultivação daquilo que E.P. Thompson chama a “espaços proto-democráticos” no nosso trabalho, e com o incentivo, quando exigido, da dissidência democrática. Isto significa mudar da linguagem crítica para a linguagem da possibilidade, encontrando novas formas de reconstrução da educação para adultos com a política contemporânea de cidadania, justiça e democracia (cf. Fraser 2005). É para esta tarefa de reconstrução que eu me dirijo agora.

Cultivando a disposição democrática (Martin e Shaw, 2005)

T.H. Marshall (1950: 28) descreveu a cidadania como um “estatuto comum

concedido a todos aqueles que são membros de pleno direito da comunidade”. A noção de membro de uma comunidade entende-se como ser parte de algo maior: a sociedade na sua totalidade. Como é que esta totalidade e a arte de tradução entre as suas partes constitutivas, pode ser concebida?

E como vamos enquadrar este processo como uma unidade curricular e transmiti-lo como pedagogia?



A cidadania neste sentido holístico de associação e filiação é catalisada por três tipos de imaginação. A imaginação é entendida como sendo a capacidade e vontade de localizar a experiência pessoal em contextos e relações externos mais amplos, e de projecta-los no mais variado leque de conexões e conotações. Neste

aspecto, é importante destacar que a ideia da imaginação deve ser interpretada em ambos os termos cognitivos e afectivos; porque é tanto uma capacidade emocional como é uma capacidade intelectual. Como tal, permite que o indivíduo assuma o papel de outro e aja com empatia – em vez da mera compaixão. Por fim, essa empatia é uma prática política, que prevê nas relações com os outros, as possibilidades para um novo e melhor mundo. A disposição democrática que caracteriza o cidadão criativo, entendida desta forma (cf. Nussbaum, 1997), é constituída por três tipos diferentes de capacidade imaginativa: sociológica, narrativa e reflexiva.

Segundo a exposição clássica de C Wright Mills' (1970), a imaginação sociológica é a capacidade de ver-se na sociedade. Mills distingue os "Problemas pessoais de determinado círculo" e as "Questões de estrutura pública". Ele sugere que a imaginação sociológica nos permite compreender as diferenças e as relações entre as nossas experiências e relacionamentos pessoais, por um lado, e o contexto e a estrutura mais amplas das relações sociais e institucionais, do outro. Esta combinação particular de discriminação, empatia e contextualização é uma condição fundamental para os cidadãos, como seres únicos e socialmente construídos, para apreender e forjar um senso comum de uma cidadania comum dentro de políticas cada vez mais diversificadas e pluralistas.

Mills insiste, que isto também implica a consciência histórica, ou a imaginação narrativa: a capacidade de localizar a sua própria biografia dentro de história(s) da própria História. Num sentido importante, a biografia é sempre e necessariamente histórica, porque a experiência individual é produto das estruturas mais amplas de continuidade e de mudança ao longo do tempo – como é a própria noção da identidade. As formas democráticas modernas, no entanto diversas, são o resultado de inúmeros resultados cumulativos das lutas pela liberdade e justiça ao longo dos séculos. Evidentemente, o facto de que essas lutas (e os compromissos que estas muitas vezes implicam) continuam nos dias de hoje, é necessariamente, parte integrante da dialéctica da vida democrática. Como tal, a reconstrução da democracia é sempre um assunto inacabado da cidadania.

Isto exige dos cidadãos um terceiro tipo de imaginação: a imaginação reflexiva, ou capacidade de se ver, ver a sua identidade e tradições, como sendo simultaneamente parte de ambos, o problema e a possibilidade da vida democrática (cf. Johnston, 1999; Coare e Johnston 2003). Num mundo cada vez mais globalizado, as sociedades humanas são cada vez mais e mais cosmopolitas e pluralistas. Neste tipo de mundo, um dos testes de democracia inclusiva é como é

que uma grande diversidade cultural que pode ser acomodada dentro de uma concepção solidária de uma cidadania comum. De uma forma importante, esta questão é apenas provisoriamente respondida, e a vida democrática do século XXI está agora mais precária e instável do que nunca. No entanto, tentar ser democrático significa que cada um traz as suas próprias soluções especiais de inscrição e antagonismo ao público inacabado da cidadania empresarial. Isso requer uma consciência particularmente moderna (alguns dirão, pós-moderna) das nossas próprias coerências e contradições, da ambivalência que constitui o nosso ser social.

A questão é que compreender e representar a cidadania desta forma, requer de nós a habilidade de interpretar estes tipos de imaginação constituintes da cidadania. Apenas então poderemos estar na expectativa de vislumbrar o que representam as suas sínteses na disposição democrática, e começar a aplicá-las no mundo em que vivemos.

Em termos educacionais, esta maneira de pensar relativamente à cidadania e à democracia implica um modelo curricular quadri-dimensional. Em primeiro, é necessário considerar a *pedagogia* – e, em particular, o balanço entre ensinar e aprender. No meu ponto de vista, na era da aprendizagem ao longo da vida, não é dada a importância necessária ao educador, ou seja, ao papel do ensino no estimulo da aprendizagem. Em segundo, repetindo o trabalho abrangente da imaginação sociológica, existe a questão do *foco* ou escala – e, em especial, como as micro/pequenas-escalas se relacionam com as macro/grandes-escalas. A este respeito, deve-se ter em conta que nada existe num vazio, fora de contexto. Em terceiro, o *contexto* em si é activamente construído pela intervenção humana. De facto, o contexto de uma cidadania democrática de hoje em dia é frequentemente entendido como a tensão entre a hierarquia descendente, imperativos políticos impostos, e a hierarquia ascendente, aspirações políticas populares. Uma simples distinção entre o Estado (mau) e a sociedade civil (boa) pode colocar-se no caminho desta percepção fundamental. Neste sentido, teremos de ser profundamente cépticos em relação à tendência corrente de celebrar as culturas políticas da sociedade civil à conta da tarefa de transformar a cultura política do estado. Conforme Kathleen Lynch (2006: 4) insiste, “o estado é um agente ‘ineliminável’ em questões de justiça”. O imperativo progressivo deve consistir em recuperar o estado, não em abandoná-lo. Finalmente, a noção de cidadão como *sujeito* incorpora o clássico dualismo sociológico da actividade e estrutura. É óbvio que para serem considerados activos, os cidadãos terão de agir, reconhecendo (e

compreendendo) no entanto que a acção humana nunca é “livre” em qualquer sentido simplificado; esta está sempre inserida numa estrutura pré-existente de restrição e determinação parcial. Poderá afirmar-se de facto, que a primeira lição de liberdade consiste na compreensão da realidade da não-liberdade. Todos os cidadãos, independentemente do seu estatuto ou condição, que procurem seguir as possibilidades de uma vida democrática partilhada, precisam de aprender esta lição – uma lição que desde sempre esteve no coração do projecto radical na educação de adultos.

5. Adultos discordantes: aprendizagem para cidadãos diferentes

Este é o título de uma conferência que organizámos em Edinburgh há uns anos. Um colega irlandês sugeriu, subsequentemente, que a noção daquilo a que ela chamava de ‘arseyness’ expressava melhor o que procurávamos do que simplesmente *akwardness*. Contudo, a questão é a mesma: cultivar a disposição democrática poderá significar cuidar da capacidade para a oposição democrática e discordância. Raymond Williams (1961) explicou bem a natureza dialéctica deste processo quando identificou o conflito básico entre os interesses democráticos, instrumentais e elitistas, e as aspirações na política e prática educacional. Esta parece ainda ser uma forma útil de pensar, impendente das mudanças terminológicas terem sido verificadas. Neste aspecto, a pergunta-chave é *sempre*, como Stuart Hall (1996) a coloca: ‘Estaremos a pensar dialecticamente o suficiente?’.

Nos últimos anos, em termos da educação de adultos para a democracia, parece que temos estado a recuar em vez de avançar. Por exemplo, o *Alexander Report* de 1975 sobre a educação adulta na Escócia contém a seguinte passagem – Algo que dificilmente conseguiria imaginar ler nos lustrosos e vazios documentos políticos de hoje em dia:

A sociedade está agora mais incerta sobre os valores que deveria defender e tolera de tudo um pouco. A liberdade individual de questionar o valor das práticas e instituições estabelecidas e de propor nova formas faz parte da nossa herança democrática. Para manter esta liberdade, os recursos não deveriam estar somente ao alcance daqueles que se conformam, mas deveriam ser disponibilizados para todos com objectivos explicitamente educacionais. Os motivos das pessoas que educam não são necessariamente os mesmos a quem os recursos são dados.

(Departamento Escocês de Educação, 1975:25)

Foi a tentativa de reavivar esta forma de pensar sobre o nosso trabalho, que nos levou, nos finais de 2006, a circundar uma 'Carta aberta: O que é que aconteceu à aprendizagem para a democracia?'. Esta dita o seguinte:

Vemos o nosso trabalho de educação baseada na comunidade como parte de um processo democrático maior. Isto é para possibilitar que as pessoas possam exigir justiça social e igualdade para eles próprios e outros. Há agora uma oportunidade histórica para renovar a democracia na Escócia, e mesmo assim sentimos um grande sentimento de desilusão em relação à forma em que o nosso trabalho e a vida das pessoas nas comunidades estão a ser geridos, regulados e controlados.

A aprendizagem da comunidade está a ser relacionada com a política de estado, em vez da política ser informada pela aprendizagem democrática. Apesar da prática, existe um reducionismo sistemático e debilitante do trabalho na agenda política: a aprendizagem para a vida está bastante reduzida em termos instrumentais e económicos, aprender para sobreviver, em vez de aprender para a vida; o desenvolvimento da comunidade está bastante reduzido para entregar a comunidade à política através de formas pseudo-democráticas de participação e sociedade; o trabalho com os jovens está bastante reduzido para a vigilância e preparação para o emprego. Não existe outro tipo de visão da conduta de gestão da Escócia nesta redução sistemática de carácter democrático.

Esta não é a forma de activar os cidadãos para uma renovação democrática ou entusiasmá-los sobre as possibilidades da vida democrática. Ademais, existe um verdadeiro perigo de desenvolvimento de um novo tipo de défice democrático. A verdadeira ameaça à nova democracia da Escócia não provém da apatia, mas sim do cinismo.

O que é necessário, em primeiro lugar, é um diálogo democrático e imaginativo muito mais aberto, e um debate sobre em que tipo de sociedade queremos viver, e como a construir hoje na Escócia. A educação e a aprendizagem nas comunidades podem contribuir para tornar esta visão real, e são um recurso rico para resolver os problemas da sociedade. As pessoas vulgares precisam da oportunidade para se exprimirem, serem ouvidos e responder ao estado. Este é um processo essencialmente democrático. Não pode ser simplesmente medido e gerido; tem que

ser tratado e cultivado nas comunidades. Requer crença e confiança nas pessoas, e uma valorização do diálogo e debate democrático genuíno.

Em resumo, isto parece sensibilizar (ou será que tocou num ponto fraco?) muitos trabalhadores ao longo da Escócia – assim como mais além, como indicam as respostas do Sul de África e da Nova Zelândia. Isto culminou numa conferência no novo Parlamento Escocês e na formação de vários grupos trabalhadores para levarem a cabo os assuntos. Um resultado-chave, concebido nos termos do que Chomsky uma vez chamou de "ameaça de um bom exemplo", é um diagrama laminado, publicado no início deste ano, que contém Dez Pontos (afirmações de princípio) e Dez Propostas (afirmações para acção) sobre a Aprendizagem para a Democracia. Este diagrama é feito para ser apresentado publicamente e discutido o mais amplamente possível. O que temos vindo a tentar fazer, nos termos de Juliet Merrifield, é reencontrar o nosso íman ao reafirmar o nosso papel educacional no "serviço público" da política… [como] … parte do caminho em direcção à sociedade democrática". Isto é como o diagrama se parece:

Aprender para a Democracia

Dez pontos sobre a Democracia

1. Liberdade

O desenvolvimento humano é atingido através da liberdade em agir individualmente e em colectivo, no entanto condicionado pela devida consideração pelos outros.

2. Igualdade

Todas as pessoas são de igual valor moral e são obrigadas a ter em conta a igualdade dos outros.

3. Justiça

Justiça e democracia são conceitos interdependentes. Uma sociedade injusta não é uma sociedade democrática, e uma sociedade não-democrática dá origem à injustiça.

4. Solidariedade

Finalidades e valores partilhados surgem da busca dos objectivos comuns e modos de vida baseados no apoio mútuo.

5. Diversidade

O diálogo entre culturas e identidades diferentes pode enriquecer a sociedade e ajudar na construção de uma cultura comum.

6. Responsabilidade

O estado é responsável perante os seus cidadãos na providência de uma estrutura política de habilitação, na qual são feitos e contestados os juízos sobre o bem comum. Aqueles que detêm o poder têm o dever de dar satisfações ao povo.

7. Diálogo

Uma democracia requer diálogo e possibilidade de discordância. Significa aprender a discutir, articular opiniões, deliberar e chegar a decisões colectivas no que diz respeito ao que constitui a boa sociedade.

8. Responsabilidade

Consistência e coerência entre o comportamento público e privado são essenciais para a qualidade de uma vida democrática.

9. Participação

A democracia é algo a ser negociado começando pela camada de baixo, em vez de manipulada por cima. Os cidadãos requerem a oportunidade de responder ao estado.

10. Sustentabilidade

Um compromisso com o ambiente e com as gerações futuras requer uma determinada oposição às forças do desperdício e destruidoras.

Dez propostas – aprender para a democracia representa:

1. Apoiar

Os profissionais da educação não são apenas dinamizadores ou facilitadores. A chamada para a neutralidade pode reforçar e legitimar as relações de poder existentes. Eles necessitam de ser concisos relativamente às acções para – ou contra as quais lutam.

2. Agir na solidariedade

Os profissionais deveriam procurar proactivamente oportunidades para se comprometerem de uma maneira crítica e empenhada com as sociedades e movimentos sociais para a mudança social progressiva.

3. Arriscar

A aprendizagem crítica e criativa é necessariamente imprevisível e com um final aberto. Explorar definições de problema oficial e desafiar maneiras de pensar garantidas podem ser um processo libertador.

4. Desenvolver a literacia política

A política precisa de ser mais educacional e a educação precisa de ser mais política. Aprender a analisar, discutir, co-agir, e participar em assuntos com importância requer um processo educacional sistemático.

5. Trabalhar na base

A democracia vive das acções das pessoas normais; não depende da ratificação do estado. Os profissionais deveriam estar todos os dias em contacto com pessoas do mesmo nível social e nos seus próprios termos.

6. Ouvir as vozes da discórdia

Activar a democracia é um processo baseado em criar espaços nos quais diferentes interesses são expressados e vozes são ouvidas. As divergências deveriam ser valorizadas em vez de abafadas.

7. Cultivar a diferença

A democracia não é necessariamente melhor servida pelo cidadão conformista. Isto

significa que a função da educação é criar situações nas quais as pessoas possam confrontar as suas circunstâncias, reflectir criticamente nas suas experiências e agir.

8. Educar para uma mudança social

A acção colectiva pode causar uma mudança progressiva. Aprender para a democracia pode contribuir para este processo ao ligar a experiência pessoal a explicações políticas mais abrangentes e a processos.

9. Explorar alternativas

Aprender para a democracia pode dar às pessoas a oportunidade de se aperceberem que o status quo é evitável – que "outro mundo é possível".

10. Expor o poder da linguagem

As palavras utilizadas para descrever a influência mundial na maneira de pensar e agir das pessoas. Aprender para a democracia envolve explorar como a linguagem forma as atitudes, as crenças e os valores.

6. Conclusão: assunto inacabado

Concluo com duas vozes do passado, que a meu ver continuam presentes hoje em dia – se nos dermos ao trabalho de ouvir. Ambos insistem que, quer seja na educação de alunos ou no apoio à educação, a educação de adultos tem uma parte crucial nos assuntos sempre inacabados da democracia da cidadania.

Em primeiro lugar, cito o que agora poderá parecer um livro um pouco obscuro de Harold Shearman, intitulado, simplesmente, *Educação de Adultos para a Democracia* (*Adult Education for Democracy).* Foi publicado, em 1944, no ano anterior ao fim da Segunda Guerra Mundial*,* pela *Associação da Educação dos Trabalhadores (Work*ers' Education Association, WEA), mas obviamente a pensar no tempo de reconstrução pós-guerra e na esperança de construir uma nova sociedade. A questão é: De que maneiras, se é que de alguma, isto considera a fala para nós hoje em dia?

A democracia implica a formação de um juízo social com base na discussão

informada. Requer que os homens e as mulheres decidam sobre problemas concretos, não como resultado das mudanças de estado de espírito ou opiniões casuais, mas à luz de uma filosofia de vida. Tal filosofia, se é que é algo mais do que a simples repetição de slogans, deve ser formada como resultado de muita reflexão nos problemas da organização social em geral, e nos objectivos e intenções da sociedade. O conhecimento é essencial, mas deve ser conjugado com a experiência, e a associação e a comparação da experiência de acordo com o conhecimento novo num grupo com interesses em comum, mas trazendo contribuições variadas para serem aplicadas no dia-a-dia, é esta a essência da Educação de Adultos democrática. (Shearman 1944: 77)

Deixo a última palavra para Raymond Williams, porque, a meu ver, nos dá uma boa maneira de começarmos a pensar e a discutir sobre o tema desta conferência, "Haverá lugar para a Educação de Adultos no Paradigma do Ensino?" – e porque concordo com o que ele diz.

…. Esta é uma ordem social que, de facto, não sabe em que respeitos cruciais é ignorante, em que respeitos cruciais é incompletamente consciente e, como tal, em que respeitos cruciais este processo colaborativo continua a ser central. (Williams 1993: 264).

Referências bibliográficas

Brown, M, Golding, B and Foley A (2008) 'A long and winding road: autonomous men's learning through participation in community sheds across Australia' in Crowther, J, Edwards, V, Galloway, V, Shaw, M and Tett, L (eds) *Whither Adult Education in the Learning Paradigm? Proceedings of the 38th Annual SCUTREA Conference* SCUTREA/University of Edinburgh: 78-86.

Coare, P and Johnston, R (eds) (2003) *Adult Learning, Citizenship and Community Voices* NIACE.

Cohen, N (2008) 'No one wins in modern-day academia', *Observer* 8 June.

Collins, M (1991) *Adult Education as Vocation: A critical role for the adult educator*

Routledge.

Ecclestone K (2004) ‘Learning or therapy? The de-moralisation of post-16 education’, *British Journal of Educational Studies*, 54(3), pp.129-147.

Field, J (2000) *Lifelong Learning and the New Educational Order* Trentham Books.

Fraser, N (2005) ‘Reframing justice in a globalizing world’, *New Left Review*, 36: 69-88.

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

Hall, S (1996) ‘The meaning of New Times’ in Morley, D and Chen, K-H (eds) *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies* Routledge: 223-237.

Halsey, AH (1972) *Educational Priority: EPA problems and policies* HMSO.

Jackson, K (1980) ‘Foreword’ in Thompson, J (ed) *Adult Education for a Change* Hutchinson: 9-18.

Johnson, R (1979) ‘”Really useful knowledge”: Radical education and working-class culture, 1790-1848’ in Clarke, J, Crichter, C and Johnson, R (eds) *Working-class Culture: Studies in History and Theory* Hutchinson: 75-102.

Johnstone, R (1999) ‘Adult learning for citizenship: Towards a reconstruction of the social purpose tradition’, *International Journal of Lifelong Education* 18(3): 175-190.

Kafka, K (2000) *Metamorphosis and Other Stories* Penguin.

Kenny, M (1999) ‘Reputations: Edward Palmer (EP) Thompson’, *Political Quarterly* 70(3): 319-328.

Levitas, R (1998) *The Inclusive Society? Social Exclusion and New Labour*

Lister, R (2001) ‘New Labour: a study in ambiguity from a position of ambivalence’, *Critical Social Policy* 21(4).

Lynch, K (2006) ‘Neo-liberalism and marketisation: the implications for higher education’, *European Educational Research Journal* 5(1): 1-17.

Marshall, TH (1950) *Citizenship and Social Class*, Cambridge University Press.

Martin, I (2000) 'Reconstituting the *agora*: Towards an alternative politics of lifelong learning' in Sork, T, Chapman, V and St Clair, R (eds) *AERC 2000: Proceedings of the 41st Adult Education Research Conference* Department of Educational Studies, University of British Columbia: 255-260.

Martin, I (2006) ' In whose interests? Interrogating the metamorphosis of adult education' in Antikainen, A, Harinen, P and Torres CA (eds) *In from the Margins: Adult Education, Work and Civil Society* Sense Publishers: 11-26.

McIntyre, A (1987) 'The idea of an educated public' in Haydon, G (ed) *Education and Values* University of London.

Merrifield, J (1997) 'Finding our lodestone again: democracy, the civil society and adult education' in Proceeding of the 1997 International SCUTREA Conference *Crossing Borders: Breaking Boundaries*: 321-325.

Newman, M (2006) *Teaching Defiance* Jossey-Bass.

Nussbaum, M (1997) *Cultivating Humanity* Harvard University Press.

Preece, J (2006) 'Beyond the learning society: the learning world?' *International Journal of Lifelong Education* 25(3): 307-320.

Scottish Education Department (1975) *Adult Education: The Challenge of Change* HMSO.

Shaw, M and Martin, I (2005) 'Translating the art of citizenship', *Convergence* XXXVIII(4): 85-1000.

Steele, T (2007) *Knowledge is Power! The Rise and Fall of European Popular Educational Movements, 1848-1939* Peter Lang.

Steiner-Khamsi, G, Torney-Purta, J and Scwille, J (eds) (2002) *New Paradigms and Recurrent Paradoxes in Education for Citizenship* Elsevier Science Ltd.

Thompson, J (2007) *More Words in Edgeways: Rediscovering Adult Education* NIACE.

Usher, R, Bryant, I and Johnston, R (eds) (1997) *Adult Education and the*

Postmodern Challenge Routledge.

Williams, R (1961) *The Long Revolution* Pelican Books.

Williams, R (1993) 'Adult education and social change' in McIllroy, J and Westwood, S (eds) *Border Country: Raymond Williams in Adult Education* NIACE: 255-264.

Wright Mills, C (1970) *The Sociological Imagination* Pelican Books.

Morada:

Ian Martin
Honorary Fellow
Department of Higher and Community Education
University of Edinburgh
Holyrood Campus
Edinburgh EH8 8AQ
Email: ian.martin@ed.ac.uk

NB Ainda estou disponível para trabalhos que suscitem o interesse – remunerados ou não-remunerados!!

Notas

[1] SCUTREA 2008 38ª Conferência Anual: Haverá lugar para a Educação de Adultos no Paradigma do Ensino? Edinburgh 2-4 Julho de 2008.

[2] Tradução: Alexandra Almeida, Olena.
Polishchuk, e Ecaterina Palibroda. Curso de Tradução e Interpretação Multimédia da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

Revisão: Mariana Santos, Sabrina Ildefonso e António Fragoso.

Towards alternative lifelong learning(s):what Freire can still teach us

También en Català

Judith Walker, Doctoral Candidate [1]
Educational Studies, University of British Columbia

I am hopeful, not out of mere stubbornness, but out of an existential, concrete imperative (Freire, 1999, p.8)

Introduction

In the first edition of the *Rizoma Freireano*, McLaren and Jaramillo (2008) contributed an article calling for 'alternative globalizations'. In this paper, the authors firmly reject the inevitability of a global neoliberal capitalism, which has come to dominate our understandings of the nature of globalization, and instead put forward the alternative ideals of 'critical globalization studies' and 'critical globalization pedagogy'. By using the term '*alternative'* the authors reframe the word 'globalization' and reappropriate it to some extent rather than endorsing a binary understanding of a pre-destined and already-defined concept, which would have occurred had they relied on the term '*anti*'. Furthermore, by pluralizing "globalization", McLaren and Jaramillo dispute the notion that there is a one-size-fits-all monolithic 'alternative'.

Lifelong learning, like globalization, has become a hegemonic discourse (Fairclough, 2006). The prevailing discourse of lifelong learning, I argue, has been intrinsically linked to the dominant discourse of globalization. Indeed, the assumptions underpinning the *purposes* of lifelong learning are inextricably coupled with the 'strong globalization' thesis (e.g. Bhagwati, 2004; Friedman, 2000, 2005; Greider, 1997) which maintains that the neoliberal capitalism that underpins globalization—which essentially has led to "viewing… the world through an economic prism" (Saul, 2005, p.97)— is generally unavoidable. In following from this assumption, lifelong learning, too, is also seen as necessary precisely because of globalization. In this article, I examine governing conceptualizations of the nature and purposes of lifelong learning and how they link to a prevailing hegemonic globalization. I highlight and subsequently question these largely taken-for-granted

assumptions of lifelong learning. Yet, while I hesitate to put forth an ‘alternative vision’ of lifelong learning, I do adhere to McLaren and Jaramillo’s contention that suggesting some alternatives is preferable to remaining at the level of critique.? In my endeavour to examine the idea of ‘alternative lifelong learnings’, I draw on Freire to consider the process of exploring possible alternatives that could arise in place of the current ascendant concept of lifelong learning. Nice!

In what follows, I discuss what I call ‘the dominant lifelong learning imperative’ and its link to the ‘dominant globalization thesis’. I then put forward an imperative for alternative lifelong learnings. In drawing on Freire, I argue for the reappropriation of ‘lifelong learning’ into a frame of collective humanization, where the purpose of learning becomes developing understanding and compassion for ourselves and others. In some ways, this article can be seen as continuing the conversation started by Mclaren & Jaramillo (2008) on what we want our world to be and on the role education and learning can play in this vision.

The Dominant Lifelong Learning Imperative

The term “lifelong learning” has come to dominate discussions on the education and learning of adults. Despite talk of ‘cradle-to-grave’ learning, which often accompanies the lifelong learning discourse, what ‘lifelong’ generally refers to is the age range between the end of formal schooling (e.g. around 18 or 21 [2]) and death. As with globalization, there are competing discourses of lifelong learning. However, I maintain that there is a *dominating* discourse of what counts as ‘valuable’ lifelong learning and also surrounding the reasons for and aims of lifelong learning. Moreover, the nature, rationale and purposes all link to globalization in some sense.

The Development of Lifelong Learning…

Globalization has always been linked to the promoted purposes of lifelong learning. It can be argued that the *general* concern for promoting learning beyond compulsory schooling started in the early 1970s. At this time, UNESCO published the ‘Faure report’ (1972) where ‘lifelong education’ was put forward as a way to cope with the modernisation process, economic uncertainty, and technological change and advancements. From this report, we already see the link between ‘globalization’ and ‘lifelong education’ (later to become ‘lifelong learning’). This report, as well as many other reports, articles and books released in the 1970s on lifelong education, coincided with the dissolution of the Bretton Woods agreement

on currency (and the subsequent floating of national currencies), high unemployment, and the beginning of a widespread loss of faith in Keynesian economics and in the viability of the welfare state. While it can be argued that 'social inclusion' and prevention of social dislocation dominated the purposes of lifelong learning as understood by UNESCO (see also Delors, 1996), and also by the OECD up until the 1970s (Rubenson, UNESCO OECD), the changing economy can be seen as the catalyst for lifelong learning and the wind that has propelled the idea to prominence in governments and transnational organizations (such as the OECD and even the World Bank).

Since the 1970s, lifelong learning has arguably been further intertwined with the economic sphere. The 'knowledge economy', which can also be seen as a dominant discourse accompanying globalization, has become the main imperative for promoting lifelong learning at present. Innovation, creativity and flexibility drive the knowledge economy so the discourse maintains, in OECD [3] countries at least. Jobs are said to have moved towards post-Fordist models of production and education is promoted as a way to ease workers' transition into this model—through institutional flexibility and productivity; flexible workers; flexible spaces and places; and flexible knowledge (see Fenwick, 2003). In short, due to the increasingly global nature of capitalism (and ensuing competition this brings), as well as technological advances—which arise from and contribute to globalization—there is an alleged need for workers to 'upskill'. In other words, with the growing complexity of technologies, as well as the growing pool of global mobile qualified workers, lifelong learning is assumed an imperative. 'Training for the new economy' and 'adapting to the changing society', thus have become the dual central purposes of lifelong learning (Reich, 1992; Martin, 2003). In short, society can be seen as having shifted primarily due to advances associated with global neo-liberal capitalism: e.g., the growth and development of ICTs; migration from 'poor' to 'rich' countries (enabled by technologies and driven by increasing wealth disparity resulting from the intensification of global capitalism); and waning welfare protection for a country's most vulnerable citizens etc.

Neo-liberal Meets Third Way Capitalism

There is ample evidence that the focus on 'lifelong learning as saviour to globalization' has been most pronounced after, what I am terming, neoliberalism's most exaggerated phase (from the 1980s – 2000), and under centre-left governments in Western democracies in particular. Indeed, while Margaret Thatcher

did not promote lifelong learning in any real meaningful sense, Tony Blair based his entire platform on the importance of continual education and ‘upskilling’. In fact, Blair is quoted as saying “education is the best economic policy we have” (quoted in Martin, 2003) and his Secretary of State, Blunkett, has also claimed that “learning is the key to prosperity…[and] an economic imperative”…(Secretary of State quoted in Hyland, 2002, p.247). This shift towards ‘lifelong learning’ can be understood as part-and-parcel of a move towards Third Way (Giddens, 1999; 2003) policy or ‘inclusive liberalism’ (Craig & Porter, 2003; 2006). Renowned sociologist Anthony Giddens put forward the idea of the ‘Third Way’ (1999), of striking a balance between the welfare state and neo-liberalism, in trying to temper some of the deleterious effects of a globalization based on global capitalism (see also Giddens, 2000; Huttons & Giddens, 2000). Lifelong learning, in this frame, then, assumes an almost redemptive quality in the face of such a reality. Likewise, Craig and Porter (2003; 2006) and others (e.g.Walker, forthcoming) have observed that multi-national organizations (such as the World Bank and the OECD) are beginning to focus on including all stakeholders and partners in order to address social and economic exclusion that has resulted from a global neoliberal capitalism. Inclusion, thus, has become central. To ensure inclusion, lifelong learning has consequently been issued as a clarion call, as medicine for social dislocation (Walker, forthcoming). Lifelong learning is fundamentally promoted as a remedy against our obsolescence and exclusion from economic and social life. While Third Way or inclusive liberal politics can partially be seen as a reaction to neoliberalism, they arguably adhere to the underlying supposition of global neo-liberal capitalism as inevitable (Bastow & Martin, 2003; Callinicos, 2001). The reactive reforms these policies propose, therefore, can be seen as unimaginative and short-sighted measures rather than fundamental challenges to a globalization consisting of a global neoliberal capitalism. In the current frame, lifelong learning becomes a way to help citizens adapt to an already-existent world; it has been given no real role in reimagining an entirely different world order where the free market or corporate profits no longer remain an unexamined ‘good’.

Some Examples of the Dominant Lifelong Learning Imperative: A Focus on the OECD

The OECD has been critical in influencing national policy trends in lifelong learning ever since the late 1980s (or early 1990s) (Rubenson, OECD & hegemony). It has, in Rubenson’s opinion, achieved hegemony. By propagating political discourse through policy reports on general and country-specific developments in lifelong

learning, and issuing particular educational recommendations, the OECD is definitely helping to set the global agenda in education reform (Walker, forthcoming; Papadopolous, 1994; Dostal, 2004). In adhering to an inclusive liberal or Third Way interpretation of lifelong learning, recent OECD documents approach lifelong learning from the dual perspectives of "lifelong learning for the economy', on the one hand, and "lifelong learning for adaptation to society", on the other (Walker, forthcoming). According to the OECD, benefits of learning include: "make[ing] humans more efficient workers as well as better-informed citizens" (OECD, 2002, p.26), "increased productivity, job satisfaction, community participation, economic growth, a reduction in unemployment, better health, social development" (OECD, 2001, 2002, 2003, quoted in Walker, forthcoming), and the "development of democratic values and improvement of skills to participate in the economy" (OECD 2003, p.10). Lifelong learning is essentially promoted as an "adaptation tool". A successful lifelong learner, thus, will be someone who is flexible, adaptable and who develops transferable skills (OECD, 2005).

Adaptation to an existing world order as the 'lifelong learning imperative' is reinforced in documents like *Rethinking Human Capital* (OECD, 2002) where a 'lifelong learner' in the context of global neoliberal capitalism is one who can improve her firm's and country's productivity; one who has "better decision-making skills, an awareness of opportunities" (p.128) and who is "conscientious, extroverted and agreeable" (p.123). As Walker has claimed, the OECD lifelong learning imperative, within the context of the Third Way or inclusive liberalism, "on the one hand champions the individual in terms of their 'rights' and 'autonomy', and on the other single[s them] out for their responsibilities" (forthcoming). It is the purpose of governments and already self-proclaimed lifelong learners, in this case, to show "adults how skills can open the door to their world" (OECD, 2003, p.175), and to convey to them "the value of learning" (p.194).

Critiques of the Dominant Lifelong Learning Imperative

In 1996, James Mezirow wrote a short article in which he accused the American Association for Adult and Continuing Education (AAACE) of "[neglecting] the social action focus inherent in the mission and tradition of adult education" (p.1). He writes,

All evidence points to abandonment of significant social goals…[a] failure of our historic promise to serve as a means of realizing democracy's full potential and the

decline of a once idealistic movement to a collective free market mentality with a vested interest in serving only those who can afford to pay and in maintaining the social status (p.2).

Critiques of the hegemonic lifelong learning project continue (e.g. Bagnall, 2000; Boshier, 2004; Fenwick, 2003; Field, 2000; Hyland, 2002; Martin, 2001, 2003; Rubenson, 2004; Rubenson & Walker, 2006). Progressive and critical educators assert that by taking the neoliberal globalized order as given, lifelong learning has not only been promoted to help citizens adapt to such an order, but in fact that this move has been accompanied by adult educators and administrators internalising the 'free-market ethic' and offering for-profit and for-the-economy courses and programmes. As adult education morphed into a lifelong learning focused on adaptation to 'workplace' or 'community' in a world 'that is', critical educators yearn for times' past exemplified by Antigonish (Selman et al, 1998), Folk Schools (Kohl, 1991) and the Highlander Center (Adams & Horton, 1998). There appear to be tensions between the 'old' traditional adult education—though heavily idealised, of course—and the present, entrepreneurial lifelong learning (Boshier, 2004). Even the term 'adult education' has fallen out of fashion in favour of 'lifelong learning'. And, even those programmes which utilize the term 'adult education' may have little in common with the social justice-oriented programmes of, say, the Highlander Center. It is fair to state that the principles of democracy, community and social justice were key to adult education's foundation. Humanism, progressivism and radicalism historically informed much of adult education (Terry, 2001), in terms of the 'content' and the 'purpose'. Lifelong learning, however, is much more individualised and it has tended to be philosophically rooted in a more radical liberal individualism (Boshier, 2004). Learning, in OECD or government documents, is portrayed as an individual responsibility (see Rubenson & Walker, 2006; Walker, forthcoming). Indeed, 'learning', unlike 'education', individualises; it does not connote infrastructure or even educators. This makes it cheaper. As has happened in many countries, there has been a withdrawal of financial support for learning and voluntary activity, resulting in more people needing to pay for adult education themselves—unless they are deemed as 'requiring' adult education or training. There is a tension between the idea of education being either an individual privilege that one must pay for, and it being obligatory, which has happened in many welfare-to-work programmes like those in the U.S, New Zealand or Canada.

Many left-leaning educators now feel 'stuck' between critiquing the dominant frame of 'lifelong learning' through nostalgic pleas to a broader conception of adult

education, or assisting their students to adapt to a world ‘that is’, whether they endorse this world or not. Imagining a ‘world that could be’ seems to be something that has taken a back seat, perhaps due to post-modern aversions to, and wariness towards, ‘grand narratives’ (see Hill et al, 2002). While it is not possible, or responsible, to derive a singular *alternative* lifelong learning from Freire’s work, it is useful to return to Freirean educational philosophy and pedagogy in thinking about *alternatives*. What Freire offers us is a way to think beyond already existing frames in our commitment to new frames. A lifelong learning premised on either individual adaptation—whether it be for economic or social purposes—or mere resistance was not and cannot be part of Freire’s vision for lifelong learning.

An Imperative of Alternative Lifelong Learning(s)

I contend that an imperative of lifelong learning remains. Just as Mclaren and Jaramillo (2008) have attempted to appropriate the word ‘globalization’, likewise I am taking up the phrase ‘lifelong learning’ with all its warts and connotations linked to its dominant interpretation. I believe that alternative lifelong learnings are, therefore, necessary. While a suspicion of ‘global neoliberal capitalism as globalization’ may drive progressive and critical educators to reject the dominant lifelong learning imperative, the need for change still haunts us—and, I argue, lifelong learning offers us a possibility to enact change and to directly challenge the dominant globalization myth.

‘Globalization as global neoliberal capitalism’ has generally been the system to which lifelong learning is supposed to help us to adapt. It is fair to state that this ‘globalization’ has been tested, as of late, with the recent economic crisis plaguing the U.S which is reverberating throughout the entire world. The ideology, though, that underpins neoliberalism, has been internalised by some to such a large extent that even in the face of such an evident economic meltdown, faith in Chicago Boys’ ideals continues. Harry Binswanger, a philosophy teacher at the Ayn Rand Institute of New York City, for example, feels that the current economic crisis is rooted in “a loss of respect for greed and selfishness through government action in passing laws that thwart greed” (quoted in Scowen, 2008, para. 11). He goes beyond stating that an amoral economy is predestined (which is the espoused discourse of free-market capitalism) and, in fact, remarks that selfishness is a virtue, something to live up to. Within this frame, the problems with the sub-prime mortgage crisis are evidence for Binswanger that companies “were not concerned with their self-interest. The fact they went bankrupt shows they were not greedy enough” (Scowen, para.14). The

'myth' of neoliberal globalization is that it is an amoral system; the idea that the market reflects human desires and cannot be judged as 'right' and 'wrong'. In reality, however, global neoliberal capitalism has been actively predicated on greed and *im*morality and inequality of access. The market does not decide; the strong and powerful decide. In the name of 'small government', government and governance has actually increased (Rose, 1999; Brodie, 2004); in the name of 'free markets' the state has actively intervened so to promote a "market society" (Slater and Tonkiss, 2001; MacEwan, 1999); and, while social services are no longer a 'right' to be demanded, a greater responsibility from citizens is expected (Olssen, O'Neill, & Codd, 2004).

This system, as discussed above, that has largely enshrined human greed and dehumanisation, *does* make lifelong learning an imperative. But what types of lifelong learning do we need? Obviously, enabling citizens to adapt to a world premised on an ideological assumption of 'greed is good' is something all critical educators would agree would be misguided and even pernicious. In many ways, alternative lifelong learnings are linked to alternative globalizations. Hardt and Negri (2001), for example, are critical of the capitalist "empire", enshrined under globalization, as a site of production and reproduction. However, they see unprecedented spaces and opportunities for the free movement and abolishment of nation-states, placing faith in the new global social movements. Beck and Lau (2005), in another example, state that there are opportunities for a radicalized democracy through the weakening of national borders and the depoliticising of national politics. While I will not outline alternative visions in detail, I do draw on Freire in exploring further and alternative directions in lifelong learning.

Freire: Imagining Alternatives

…dreaming is not only a necessary political act, it is an integral part of the historico-social manner of being a person (Freire, 1999, p.91)

A lifelong learning premised on adapting to an oppressive system of globalization shares many commonalities with the philosophy underlying Freire's notion of 'banking education', which seeks to maintain inequality and the status quo. Banking education, which can be understood as treating students like unknowing objects into which information is to be deposited, is a necrophilial education (Freire, 2000) which favours 'the oppressors' in society and quashes hope, creativity and potential

for change in favour of preserving the existing order. One can criticize Freire for using dichotomizing language of ‘oppressed’ and ‘oppressor’. Clearly, life is more nuanced and I would venture that for those of us living in the West, we can often identify with both ‘oppressed’ and ‘oppressor’ role. However, I think it is a misinterpretation of Freire to focus on individual people as oppressors. What is clear from Freire’s experiences and writings is that he was dealing with people who were acting as oppressors due to an unquestioned oppressive system. Oppressive structures led people to dominate others, to justify their dehumanization of the other, such as the rich Brazilian *latifundistas* in the 1960s and 1970s to whom Freire refers in his work. For the oppressors, Freire writes, “money is the measure of all things, and profit the primary goal…what is worthwhile is to have more—always more—even at the cost of the oppressed having less or having nothing” (2000, p.58). While *Pedagogy of the Oppressed* was first published over 40 years ago and was written about a particular context, these words still ring true. Arguably, “having more” is at the heart of a global neoliberal capitalism which, claims Freire writing shortly before his death, is buttressed by an “inherent ideology that informs, shapes and maintains an ethic of greed” (Freire, 1997, p.313). Freire sharply reproves “…the neo-liberal pragmatic discourse, according to which we must ‘accommodate’ to the facts as given—as if they could be given in no other way, as if we had no duty to fight…” (1999, p.90). Instead, he exhorts us to “say no to the neo-liberalism we are witnessing…informed by the ethics of the market, an ethics in which a minority makes most profits against the lives of the majority” (Freire & Macedo, 2002, quoted in Freire, 2000, p.26) The imperative for alternatives is clear; under hegemonic neoliberal globalization “those who cannot compete, die” (*ibid*).

While vast numbers of books, articles and papers have been written on the flaws and, indeed, necrophilial tendencies of a hegemonic oppressive globalization, proclamations of doom have accompanied such arguments or a self-righteous smugness expressed in response to globalization’s failings; “I told you so” is echoed across university departments of sociology as the economic meltdown continues, for example. However, envisioning alternative lifelong learnings requires us to dream and, above all else, to embrace hope and a love of life instead of inevitability or ‘death’. What Freire offers us, above all else, is a sense of hope: “there is a hope, however timid, on the street corners, a hope in each and everyone of us” (1999, p.8); hope, for Freire, that emanates from a teleological position that we are to be more fully human. In this, Freire was an optimist; while structures and practices may encourage necrophilial behaviour, such as neo-liberalism, our sense of love and of wonder for the world, could win out. Continual oppression for Freire,

therefore, was not an inevitability (Freire, 1999; 2000). Freire has faith in humanity's potential to transform oppressive structures, through appealing to our moral selves and to a problem-posing education. He believes in the inquisitive nature of humankind and the willingness humans have to probe and problematise that which they encounter (Freire, 2000). It is fair to conclude that Freire's ultimate philosophical position was that our ontological vocation is to become more fully human (Freire, 1999; 2000; Freire & Macedo, 1987). Our existence is one in which we must work towards liberation for all human-kind through love and awareness.

A lifelong learning that responds to the contemporary world would be one where educators and learners were committed to Freire's notion of praxis: reflecting and acting on the world in order to transform it (Freire, 2000). Our reading and understanding would lead us to action. If we draw on Freire, alternative visions of lifelong learning would place liberation at the core. As the Hegelian master/slave dialectic suggests, however, liberation—and therefore meaningful change—can only arise when the slave realises that the master is dependent on the slave. Only once the slave has problematised his or her situation can s/he ever be truly liberated. It is not just that the slave would be aware of his suffering—which he most probably is—but that he would recognise how the master needs the slave. There is, as Fanon (1963) writes, a connivance of the oppressed with the oppressor, and only once this is recognised can liberation be possible. Similarly, Freire asserts that "only power that springs from the weakness of the oppressed will be sufficiently strong enough to free both" (Freire, 2000, p.44); only when "[we] become masters of [our] own thinking" (p.124) can we liberate ourselves. Putting forth alternative lifelong learnings, thus, requires us, as learners, to challenge our subservient position to the 'market as master', to the 'master' globalization discourse as given and inevitable; and, ultimately, to challenge the 'lifelong learning as prison sentence' mentality. Under a global neoliberal capitalism, lifelong learning is conceived as something—for better or for worse—that we must engage in; as a chore and responsibility rather than a liberating opportunity. Countering a psychology of oppression (Gadotti & Torres, n.d), and confronting the 'master discourses' of both globalization and lifelong learning would become the point of departure in conceiving alternative lifelong learnings.

A problem-posing alternative

In imagining alternatives to a death-embracing lifelong learning or globalization, a position of problem-posing should be adopted. Freire writes,

In problem-posing education, people develop their power to perceive critically *the way they exist* in the world, *with which* and *in which* they find themselves'; they come to the world not as a static reality but a reality in process, in transformation (1999, p.83)

As I have argued, the imperative of lifelong learning has been conceptualised as an inevitability to a particular globalization. Ironically, while the very nature of globalization is 'change' and 'process', its *direction* towards increasing free markets and wealth inequality has been seen as relatively 'fixed'. For Freire, problem-posing education was the opposite of banking education or a laissez-faire education (with no instruction or direction). He explains, "problem-posing education involves a constant unveiling of reality…striv[ing] for the emergence of consciousness and critical intervention in reality" (2000, p.81). A problem-posing approach would immediately lead us to question the premise of the imperative: if lifelong learning is the answer, what is the question? Furthermore, what type of answer are we giving to the particular question? We would become immediately sceptical of the premise of there being *one* answer. There cannot be, in Freire's view, an externally imposed singular answer. Moreover, as Jean Anyon (2005) has candidly noted, education cannot entirely fix what it did not break. In the face of unchanging public policy, lifelong learning cannot 'right the wrongs' of globalization. A prescribed lifelong learning programme to aid in the integration of immigrants into the workforce, for example, without a fundamental questioning and re-visiting of the policies, history and context in which this learning is taking place is not a problem-posing education, nor is it able to work towards the liberation of the oppressed and oppressor. A consideration of the historical, social, political and cultural context is key to an alternative vision of lifelong learning. Furthermore, adopting a problem-posing approach would lead us to think dialectically in a way in which we would be "open to further questions, and to the possibility—indeed probability—of current assumptions being revised, repudiated or overturned" (Roberts, 1998, p.98). Problem-posing is not the same as 'problem-solving'; but by taking the 'problem' as the point from which to interrogate reality, we can begin to think about how to effect change for the further humanization of others.

What is essential in conceptualizing lifelong learning(s) through a Freirean lens is to acknowledge the primacy of the collective. While the concept of learning has been individualised in the dominant discourse, it need not be so. Learning, I submit, is collective; it does not exist purely on the individual plane. Formulating alternative lifelong learnings, hence, would also be considered a learning endeavour for society

rather than for atomised individuals. Part of this would mean positioning all teaching and learning on a dialogical approach where we rely on others for developing our understanding of the world. Freire notes, "…none of us possesses the truth. It is to be found in the 'becoming' of dialogue…" (1973, p.219). Freire places a relationship of respect at the centre of his conception of dialogue, which he views as "an I-Thou relationship, and thus necessarily a relationship between two Subjects" (p.89). Furthermore, not only is the learning/education process considered a collaborative journey between two or more people, but, perhaps even more important, the move towards *conscientization*, which Roberts describes as the "reflective component of praxis" (1996, p.188), that results from and accompanies critical learning, "…cannot remain on the level of the individual"(Freire, 1973, pp.146-147). Learning is fundamentally connected to the world and to Freire's primary vision of humanization. Therefore, dialogue and learning must necessarily "involve a love of the world and of other human beings" (Roberts, 1998, p.106). On a related point, our learning must also serve more than ourselves; we do not engage in lifelong learning to solely secure our own inclusion in the workplace or help us to adapt to society. Freire and Shor pose this question: "in favour of whom or what do we use our technical competence?" (Freire, 1987, p.212). If we are not asking ourselves for whom and for what we, or others, are engaging in lifelong learning, we cannot even start to imagine alternative lifelong learnings, let alone an alternative society.

Imagining utopia through lifelong learning(s)

In *Pedagogy of Hope,* his sequel to *Pedagogy of the Oppressed,* Freire writes,

> …whenever the future is considered as a pregiven—whether this be as the pure, mechanical repetition of the present, or simply because if 'it is what it has to be'—there is no room for utopia, nor therefore for the dream, the option, the decision, or expectancy in the struggle, which is the only way hope exists. There is no room for education. Only for training (1999, p.91)

It is fair to conclude that 'training' is, indeed, what the hegemonic discourse of lifelong learning has generally become. This is not to say that there is a 'quick fix' to supplant such a constraining discourse with more liberating ones. The present situation in which we find ourselves in is what Freire referred to as a "limit situation" (Freire, 2000). The current dominant discourses of lifelong learning and

globalization make it difficult for us to collectively dream of alternatives. Yet, as Freire explains, “it is not the limit situations in and of themselves which create a climate of hopelessness, but rather how they are perceived by women and men at a given historical moment: whether they appear as fetters or as insurmountable barriers.” (2000, p.80). According to Freire, the first step to overcoming, or at least mitigating, such barriers is by truly understanding the ways in which they work and wield power over those who have less power in society. In examining barriers to alternative lifelong learnings it is important to consider how such perceived ‘barriers’ are ‘enablers’ for others. Who do the dominant discourses serve? I concur here with Mclaren & Jaramillo (2008) that a critical global pedagogy becomes necessary—one that is rooted in the tradition of critical pedagogy as developed by Freire (e.g. Freire & Macedo, 1987), Shor (e.g. 1992), Giroux & Aronowitz (1985) and, Mclaren (e.g. 2000), among others.

The discourse of critical pedagogy has been co-opted in the dominant lifelong learning paradigm. In *Beyond rhetoric: adult learning policies and practices*, for example, the OECD calls for the “transformation of the individual rather than the regurgitation of information” (OECD, 2003, p.163). Language of transformation, context-specific and student-centred pedagogy permeates most writing on lifelong learning. Yet, this is, as Mclaren and Jaramillo (2008) explain, a watered-down individualised pedagogy. There are current examples of lifelong learning programmes that are located within a critical pedagogical tradition. For example, Literacy Aotearoa [4], the largest association of adult community literacy programmes in Aotearoa/New Zealand embodies—or at least seeks to embody—a liberating education, placing the socio-cultural importance of the learner at the centre and the learner decides what s/he wants to learn and why. Most importantly, as a *kaupapa Maori* (Maori ideology) organisation history, culture, politics and self-determination are central. Both learners and educators are working within a frame of seeking to understand how literacy relates to the bi-cultural nature of New Zealand/Aotearoa, forged through the signing of the Treaty of Waitangi in 1846. Included in the material that instructors learn, in the education programme for literacy educators, is material on the history of colonialism in the country, the debates around Maori *tino rangatiratanga*, or self-determination, and around the links between colonisation and current issues of globalisation. Both instructors and learners are encouraged to think about broader issues of access to knowledge, inequality and the relationship between past and present when thinking about the future. Furthermore, literacy is clearly treated as *situated* (Street, 2005) and considered as potentially transformative, to the individual learners, educators and

society as a whole. While the organization works within a ‘limit situation’ of increasing demands for standardisation, assessment, accountability and much lower levels of financial support for community literacy than workplace programmes, they have committed themselves, at least partially, to what Mclaren & Jaramillo (2008) term a critical globalization pedagogy.

Concluding Remarks

The purpose of this article was to continue the dialogue, in the *Rizoma Freireano*, initiated by Mclaren & Jaramillo (2008), on what critical pedagogy—Freirean pedagogy and philosophy in particular—might contribute to our discussions on the purposes and nature of learning and education today. Lifelong learning, like many other hegemonic discourses around education and learning, has been interwoven with a hegemonic discourse of globalization. Advancing alternatives to such a restricted and deterministic discourse within a Freirean frame requires us to adopt a position of hope. Our critiques of, and general outrage in the face of current limit situations is necessary; yet so is our commitment to ‘another way of being’. I conclude this article by again returning to Freire in thinking about how we might formulate both alternative lifelong learnings and globalizations,

there is no authentic utopia apart from the tension between the denunciation of a present becoming more and more intolerable, and the annunciation, announcement, of a future to be created, built—politically, aesthetically, and ethically (Freire, 1999, p.91)

References

Adams, F., & Horton, M. (1998). *Unearthing the seeds of fire: The idea of highlander*. Winston Salem, NC: John F Blair.

Anyon, J. (2005). *Radical possibilities: Public policy, urban education, and a new social movement*. New York: Routledge.

Bagnall, R. G. (2000). Lifelong learning and the limitations of economic determinism. *International Journal of Lifelong Education, 19*(1), 20-35.

Bastow, S., & Martin, J. (2003). *Third way discourse: European ideologies in the twentieth century*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Beck, U., & Lau, C. (2005). Second modernity as a research agenda: Theoretical and empirical explorations in the 'meta-change' of modern society. *British Journal of Sociology, 56*(4), 525-557.

Bhagwati, J. N. (2004). *In defense of globalization*. New York: Oxford University Press.

Boshier, R. (2004). Meanings and manifestations of anarchist-utopian ethos in adult education. *45th Annual Adult Education Research Conference (AERC),* Victoria, B.C. 53-58.

Brodie, J. (2004). Globalization and the social question. In S. Clarkson, & M. G. Cohen (Eds.), *Governing under stress: Middle powers and the challenge of globalization* (pp. 12-30). London: Zed Books.

Callinicos, A. (2001). *Against the third way: An anti-capitalist critique*. Cambridge, U.K.; Malden, MA: Polity.

Craig, D., and Porter, D. (2003). Poverty reduction strategy papers: A new convergence. *World Development,* 31: 53-70.

Craig, D. & Porter, D. (2006). *Development beyond neoliberalism? Governance, poverty reduction and political economy.* New York: Routledge.

Delors, J., & UNESCO. (1996). *Learning, the treasure within: Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century*. Paris: UNESCO Pub.

Dostal, J. M. 2004. Campaigning on expertise: How the OECD framed EU welfare and labour market policies – and why success could trigger failure. *Journal of European Public Policy* 11: 440-460.

Fairclough, N. (2006). *Language and globalization*. London; New York: Routledge.

Faure, E., & International Commission on the Development of Education. (1972). *Learning to be; the world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.

Fenwick, T. (2003). Flexibility and individualisation in adult education work: The case of portfolio educators. *Journal of Education & Work, 16*(2), 165.

Field, J. (2000). Governing the ungovernable: Why lifelong learning policies promise so much yet deliver so little. *Educational Management & Administration, 28*(3), 249.

Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness.* (1st American ed.). New York: Seabury Press.

Freire, P. Letter to North-American teachers. In Shor (Ed.), *Freire for the classroom: a sourcebook for liberatory teaching*, (pp.211-214), Portsmouth, NH: Boyton/Cook.

Freire, P. (1997) '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. 304-329). New York: Peter Lang Publishing Company.

Freire, P. (1999) *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed.* New York: The Continuum Publishing Company.

Freire, P. (2000) *Pedagogy of the Oppressed.* New York: The Continuum International Publishing Group Inc.

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

Freire, P. & Macedo, C. (2002). *Ideology matters.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

Friedman, T. L. (2000). *The Lexus and the olive tree* (1st Anchor Books ed.). New York: Anchor Books.

Friedman, T. L. (2005). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century* (1st ed.). New York: Farrar, Straus and Giroux.

Gadotti, M. & Torres, C.A. (n.d). Paulo Freire: a homage. National-Louis University. Retrieved 14 August, 2008 from http://www3.nl.edu/academics/cas/ace/resources/Documents/FreireHomage.cfm

Giddens, A. (1999). *The third way: The renewal of social democracy*. Malden, MA: Polity Press.

Giddens, A. (2000). *Runaway world: How globalization is reshaping our lives*. New York: Routledge.

Giddens, A. (2003). *The progressive manifesto: New ideas for the centre-left*. Cambridge; Malden, MA: Polity Press; Blackwell.

Giroux, H. & S. Aronowitz (1985). *Education under siege.* South Hadley, MA: Bergin and Garvey.

Greider, W. (1997). *One world, ready or not: The manic logic of global capitalism*. New York: Simon & Schuster.

Hardt, M., & Negri, A. (2001). *Empire*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hill, D., McLaren, P., Cole, M, & Rikowski, G. (2002). *Marxism against postmodernism in educational theory*. Lanham, MD: Lexington Books.

Huttons, W. & Giddens, A. (2000) *Global capitalism.* New York: The New Press.

Hyland, T. (2002). Third way values and post-school education policy. *Journal of Education Policy, 17*(2), 245-258.

Kohl, H. (1991). A tradition of radical education: Highlander in context. *Social policy, 21*(3), 36-43.

MacEwan, A. (1999). *Neo-liberalism or democracy? : Economic strategy, markets and alternatives for the 21st century*. London; New York: Zed.

Martin, I. (2001). Lifelong learning–for earning, yawning or yearning? *Adults Learning, 13*(2), 14.

Martin, I. (2003). Adult education, lifelong learning and citizenship: Some ifs and buts. *International Journal of Lifelong Education, 22*(6), 566-579.

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

Mclaren, P. & Jaramillo, N. (2008). Alternative globalizations: Toward a critical globalization

Studies. *Rizoma Freireano,* Vol 1-2. Instituto Paulo Freire de España.

Mezirow, J. (1996). Faced visions and fresh commitments: Adult education's social goals. *A policy paper prepared for the AAACE* (). Chicago: National Louis University.

OECD (2002). Rethinking human capital. In OECD, *Education policy analysis: 2002* (117-131). Paris: OECD.

OECD (2003). *Beyond rhetoric: Adult learning policies and practices*. Paris: OECD.

OECD (2005). *Promoting adult learning*. Paris: OECD.

Olssen, M., O'Neill, A., & Codd, J. A. (2004). *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*. London: Paul Chapman.

Papadapoulos, G. 1994. *Education 1960-1990: the OECD perspective.* Paris: OECD.

Reich, R. B. (1992). *The work of nations: Preparing ourselves for 21st century capitalism*. New York: Vintage Books.

Roberts, P. (1996). Rethinking conscientisation. *Journal of Philosophy of Education,* 30 (2), 179-

196.

Roberts, P. (1998) Knowledge, dialogue, and humanization: The moral philosophy of Paulo

Freire. *Journal of Educational Thought, Vol. 32/2,* 95-117.

Rose, N. S. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.

Rubenson, K. (2004). Lifelong learning: A critical assessment of the political project. In P. Alheit, R. Becker-Schmidt, T. Gitz Johansen, L. Ploug, H. Salling Oleson & K. Rubenson (Eds.), *Shaping an emerging reality: Researching lifelong learning* (pp. 28-47). Roskilde, Denmark: Roskilde University Press.

Rubenson, K. (2008). OECD and world hegemony…??

Rubenson, K. (??). Constructing the lifelong learning discourse: the role of the OECD and UNESCO.

Rubenson, K. & Walker, J. (2006). The political economy of adult learning in Canada, In T. Fenwick & T. Nesbit (Eds.) *Contexts of adult education: Canadian Perspectives.* (pp.173-186). Toronto: Thomson Learning.

Saul, J. R. (2005). *The end of globalism*. Toronto: Viking Canada.

Scowen, P. (2008, September 20). Wall Street's casualties were too greedy. Or were they not greedy enough? *Globe and Mail: Focus.*

Selman, G. R., Cooke, M., Selman, M., & Dampier, P. (1998). *The foundations of adult education in Canada* (2nd ed.). Toronto: Thompson Educational Publishing.

Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Slater, D., & Tonkiss, F. (2001). *Market society: Markets and modern social theory*. Cambridge; Malden, Mass: Polity Press; Blackwell Publishers.

Street, B. (2005). *Literacies across educational contexts; mediating, learning and teaching* (Ed.)
Philadelphia: Caslon Press.

Terry, M. (2001). Philosophies of adult education movements in 20th century Canada: Implications for current literacy educators. *Canadian Journal for Studies in Adult Education/RCEEA, 15*(2), 61-78.

Walker, J. (forthcoming). The inclusion and construction of the worthy citizen through lifelong learning: a focus on the OECD. *Journal of Education Policy.*

Notes

[1] Ponderosa Annex G
2044 Lower Mall
Vancouver, B.C. V6T 1Z2 (Canada)

Fax: +1-604-822-4244 (Attention to Judith Walker)
Email address: judekiwi@interchange.ubc.ca

[2] Depending on whether a person goes on to post-secondary education.

[3] Organization for Economic Co-operation and Development. The term is generally used to refer to the ‘rich countries’ of the world, although this is not strictly true since both Mexico and Turkey, OECD members, would not be considered as belonging to the ‘rich countries’ club’.

[4] See http://www.literacy.org.nz/ and related websites for further information.

Hacia el aprendizaje(s) permanente(s) alternativo(s): lo que Freire aún tiene que enseñarnos

También en Català

Judith Walker [1] [2], estudiante de doctorado de Estudios Educativos, Universidad de British Columbia (Canadá)

Tengo esperanza, no debido a una mera testarudez, sino a un existencial, concreto imperativo (Freire, 1999, p. 8)

Introducción

En el primer número de *Rizoma Freireano*, McLaren y Jaramillo (200) presentaron un artículo que reclamaba “globalizaciones alternativas”. En este artículo, los autores rechazaban con firmeza la inevitabilidad de un capitalismo neoliberal global, que ha llegado a dominar nuestra comprensión de la naturaleza de la globalización, y en cambio proponían los ideales alternativos de “estudios críticos de la globalización” y “pedagogía crítica de la globalización”. Al usar el término *“alternativo”* los autores reenmarcan la palabra “globalización” y se la reapropian para ampliar más que estrechar una comprensión binaria de un concepto pre-destinado y ya definido, lo que supone que han relegado el término “anti”. Además, al pluralizar “globalización”, McLaren y Jaramillo debaten la idea de que exista una única “alternativa” monolítica de la talla justa.

El aprendizaje permanente, como la globalización, ha llegado a ser un discurso hegemónico (Fairclough, 2006). El discurso que prevalece sobre el aprendizaje permanente, planteo, ha estado intrínsecamente vinculado al discurso dominante de la globalización. Es más, las asunciones que sostienen los *propósitos* del aprendizaje permanente están inextricablemente asociadas con la tesis de la “globalización fuerte” (cfr. Bhagwati, 2004; Friedman, 2000, 2005; Greider, 1997) que mantiene que el capitalismo neoliberal que sostiene la globalización –que esencialmente nos ha llevado a “la visión…del mundo a través de un prisma económico” (Saul, 2005, p. 27)- es en general inevitable. Como consecuencia de esta idea, el aprendizaje permanente, también, es considerado casi como necesario debido a la globalización. En este artículo, examino las conceptualizaciones que

gobiernan la naturaleza y propósitos del aprendizaje permanente y cómo están vinculadas con la globalización hegemónica. Destaco y cuestiono estas asunciones ampliamente tomadas como base del aprendizaje permanente. Y además, mientras trato de aportar una "visión alternativa" del aprendizaje permanente, me adhiero a McLaren y Jaramillo cuando sugieren que plantear algunas alternativas es preferible a mantenerse al nivel de la crítica. En mi intento de examinar la idea de "aprendizajes permanentes alternativos", me alineo con Freire para considerar el proceso de exploración de posibles alternativas que emergerían en lugar del actual concepto dominante de aprendizaje permanente. Bieni

A continuación, discuto lo que yo llamo "el imperativo dominante del aprendizaje permanente" y su vínculo con la "tesis dominante de la globalización". Siguiendo a Freire, abogo por la reapropiación del "aprendizaje permanente" en un marco de humanización colectiva, donde el propósito del aprendizaje sea desarrollar la comprensión y la compasión para con nosotros mismos y los otros. En algunos aspectos, este artículo puede ser considerado como la continuación de la conversación comenzada por McLaren y Jaramillo (2008) sobre lo que queremos que sea nuestro mundo y el papel que la educación y el aprendizaje pueden jugar en esta visión.

El Imperativo Dominante del Aprendizaje Permanente

El término "aprendizaje permanente" ha dominado la discusión sobre la educación y el aprendizaje adulto. A pesar del llamado aprendizaje "de la cuna a la tumba", que a menudo acompaña el discurso del aprendizaje permanente, a lo que generalmente se refiere "permanente" es al rango de edad entre el fin de la escolarización formal (sobre los 18 ó 21 [3] años) y la muerte. Como ocurre con la globalización, hay diversos discursos compitiendo sobre el aprendizaje permanente. Sin embargo, yo mantengo que hay un discurso "dominante" de lo que es el aprendizaje permanente "valioso" y de las razones y objetivos del aprendizaje permanente. Además, la naturaleza, la racionalidad y los propósitos están todos vinculados a la globalización en algún sentido.

El Desarrollo del Aprendizaje Permanente…

La globalización ha estado siempre ligada a los propósitos del aprendizaje permanente. Se puede decir que el interés *general* por la promoción del aprendizaje después de la escolarización obligatoria comenzó en los años setenta. En esa época la UNESCO publicó el "Informe Faure" (1972) donde "aprendizaje permanente" fue

promovido como una forma de hacer frente al proceso de modernización, la incertidumbre económica y el cambio y progreso tecnológico. En este informe, ya podemos ver el lazo entre “globalización” y “educación permanente” (que más tarde se convertiría en “aprendizaje permanente”). Este informe, así como muchos otros informes, artículos y libros de los años setenta sobre educación permanente, coincidieron con la disolución del acuerdo Bretton Woods sobre la moneda (y la consecuente fluctuación de las monedas nacionales), el alto desempleo, y el comienzo de la diseminación de la pérdida de fe en la economía keynesiana y en la viabilidad del estado del bienestar. Mientras podemos decir que “la inclusión social” y la prevención de la desintegración social dominaron los propósitos del aprendizaje permanente como entendía la UNESCO (ver también Delors, 1996) y también la OCDE durante los años setenta (Rubenson, UNESCO OCDE), los cambios económicos pueden también ser vistos como los catalizadores del aprendizaje permanente y el viento que empujó la idea hasta predominar en los gobiernos y las organizaciones transnacionales (como la OCDE e incluso el Banco Mundial).

Desde los años setenta, el aprendizaje permanente ha estado cada vez más relacionado con la esfera económica. El “conocimiento económico”, que también podemos considerar como un discurso dominante que acompaña la globalización, se ha convertido en el principal imperativo para la promoción del aprendizaje permanente hasta el presente. Innovación, creatividad y flexibilidad conducen el conocimiento económico y los discursos que mantienen, en los países de la OCDE [4]. Se dice que los empleos se han desplazado hacia modelos post-fordistas de producción y la educación es promovida como una forma para ayudar en la transición de los trabajadores a este modelo –a través de la flexibilidad institucional y la productividad; trabajadores flexibles; espacios y lugares flexibles; y conocimiento flexible (ver Fenwick, 2003). En suma, debido a la creciente naturaleza global del capitalismo (y la competitividad que conlleva) así como a los avances tecnológicos –que emergen de y contribuyen a la globalización- se alega la necesidad de que los trabajadores aumenten sus habilidades. En otras palabras, con la creciente complejidad de las tecnologías, así como con el crecimiento del monto global de trabajadores cualificados movibles, el aprendizaje permanente se asume como un imperativo. “Formación para la nueva economía”y “adaptación a los cambios sociales” se han convertido en el doble propósito central del aprendizaje permanente (Reich, 1992; Martín, 2003). En suma, se puede considerar que la sociedad ha sido movida principalmente por los avances asociados al capitalismo global neoliberal (posibilitados por las tecnologías y conducido por el incremento de la disparidad en la riqueza resultante de la intensificación del

capitalismo global); y el decrecimiento de protección social del estado para los ciudadanos más vulnerables de un país etc.

El encuentro neo-liberal con la Tercera Vía

Hay una gran evidencia de que el foco en el “aprendizaje permanente como salvador de la globalización” ha sido más fuerte después, de lo que yo llamo, fase más exagerada del neoliberalismo (desde los años ochenta hasta el 2000), y bajo los gobiernos de centro-izquierda en las democracias occidentales en particular. Es más, mientras Margaret Thatcher no promovió el aprendizaje permanente en ningún sentido verdaderamente significativo, Tony Blair basó toda su plataforma sobre la importancia de la educación continua y “desarrollo de habilidades”. De hecho, Blair es citado cuando dice “la educación es la mejor política económica que tenemos” (citado en Martín, 2003) y su Secretario de Estado, Blunkett, también ha proclamado que “el aprendizaje es la llave de la prosperidad.. (y) un imperativo económico”… (Secretario de Estado citado en Hyland, 2002, p. 247). Esto apunta a que el “aprendizaje permanente” puede ser considerado como parte integrante de un movimiento hacia la Tercera Vía (Giddens, 1999; 2003), la política del “liberalismo inclusivo” (Craig & Porter, 2003; 2006). El conocido sociólogo Anthony Giddens aportó la idea de que la “Tercera Vía” (1999) buscar un equilibrio entre el estado del bienestar y el neoliberalismo, en un intento de temperar algunos de los efectos negativos de la globalización basada en el capitalismo global (ver también Giddens, 2000; Huttons & Giddens, 2000). El aprendizaje permanente, en este marco, pues, asume una cualidad casi redentora de cara a dicha realidad. Igualmente, Craig y Porter (2003; 2006) y otros (e.g. Walker, en prensa) han observado que las organizaciones multinacionales (como el Banco Mundial y la OCDE) están comenzando a centrarse en la inclusión de todos los interesados y socios en orden a enfrentarse a la exclusión social y económica que ha resultado de un capitalismo neoliberal global. La inclusión, pues, se ha hecho central. Para asegurar la inclusión, el aprendizaje permanente ha sido en consecuencia promulgado como una llamada, como una medicina contra la desintegración social (Walker, en prensa). El aprendizaje permanente es promovido fundamentalmente como un remedio contra nuestra obsolescencia y exclusión de la vida económica y social. Mientras la Tercera Vía o las políticas liberales de inclusión pueden ser vistas en parte como una reacción al neoliberalismo, podría decirse que ellos adhieren la suposición subyacente del capitalismo global neo-liberal como inevitable (Bastow & Martín, 2003; Callinicos, 2001). Las reformas reactivas que estas políticas proponen, sin embargo, pueden ser vistas como medidas sin imaginación y de cortas miras

más que desafíos fundamentales a la globalización resultante de un capitalismo neoliberal global. En el marco actual, el aprendizaje permanente se convierte en una forma de ayudar a los ciudadanos a adaptarse a un mundo ya existente; no se da un papel real a reimaginar un orden mundial diferente donde el libre mercado o los beneficios de las corporaciones no se mantengan por más tiempo como un "bien" sin cuestionar.

Algunos ejemplos del Imperativo Dominante del Aprendizaje Permanente: una mirada a la OCDE

La OCDE ha sido crítica en su influencia sobre las tendencias políticas nacionales en aprendizaje permanente desde final de los años ochenta (o principio de los noventa) (Rubenson, OCDE & hegemonía). En opinión de Rubenson, ha conquistado la hegemonía. Por la propagación del discurso político a través de los informes políticos sobre el desarrollo general y en los países concretos sobre aprendizaje permanente, y difundiendo recomendaciones educativas concretas, la OCDE está definitivamente ayudando a establecer la agenda global en la reforma educativa (Walker, en prensa, Papadopolous, 1994; Dostal, 2004). En línea con la inclusión liberal o interpretación de la Tercera Vía del aprendizaje permanente, documentos recientes de la OCDE enfocan el aprendizaje permanente desde la perspectiva dual de "aprendizaje permanente y economía", por un lado, y "aprendizaje permanente para la adaptación social", por el otro (Walker, en prensa). Según la OCDE, los beneficios del aprendizaje incluyen: "hacer a los seres humanos trabajadores más eficientes así como ciudadanos mejor informados" (OCDE, 2002, p. 26); "incrementar la productividad, la satisfacción en el trabajo, la participación comunitaria, el crecimiento económico, la reducción del desempleo, mejorar la salud, el desarrollo social" (OCDE, 2001, 2002, 2003, citado en Walker, en prensa) y el "desarrollo de los valores democráticos y la mejora de las habilidades para participar en la economía" (OCDE, 2003, p. 10). El aprendizaje permanente es promovido esencialmente como una "herramienta de adaptación". Un aprendiz permanente con éxito, pues, será alguien que es flexible, adaptable y que desarrolla habilidades transferibles (OCDE, 2005). La adaptación a un orden mundial existente como un "imperativo del aprendizaje permanente" es subrayado en documentos como *Repensar el Capital Humano* (OCDE, 2002) donde un "aprendiz permanente" en el contexto del capitalismo neoliberal global es alguien que puede mejorar su productividad en la empresa y en el país; alguien que tiene "mejores habilidades para la toma de decisiones, una conciencia de las oportunidades" (p. 128) y que es "consciente, extrovertido y conforme" (p. 123).

Como Walker ha dicho, en el imperativo del aprendizaje permanente de la OCDE, dentro del contexto de la Tercera Vía o el liberalismo inclusivo, “por un lado gana el individuo en términos de sus “derechos” y “autonomía”, y por el otro lo singulariza en sus responsabilidades” (en prensa). Es el propósito de los gobiernos y los ya auto-proclamados aprendices permanentes, en este caso, mostrar “a los adultos cómo las habilidades pueden abrir las puertas de su mundo” (OCDE, 2003, p. 175) y comunicarles “el valor del aprendizaje” (p. 194).

Críticas al Imperativo Dominante del Aprendizaje Permanente

En 1996, Jack Mezirow escribió un pequeño artículo en el que acusaba a la Asociación Americana para la Educación de Adultos y Continua (AAACE) de “(abandonar) el foco de acción social inherente en la misión y tradición de la educación de adultos” (p. 1). Escribe,

Todas las evidencias señalan el abandono de metas sociales significativas… (a) el fracaso de nuestra promesa histórica de servir como medio a la realización de todo el potencial de la democracia y la disminución del movimiento idealista hacia una mentalidad colectiva de libre mercado con intereses creados en servir sólo a aquellos que pueden afrontar el pago y en mantener el estatus social (p. 2).

Las críticas del proyecto hegemónico de aprendizaje permanente continúan (cfr. Bagnall, 2000; Dossier, 2004; Fenwick, 2003; Field, 2000; Hyland, 2002; Martín, 2001, 2003; Rubenson, 2004; Rubenson & Walker, 2006). Los educadores progresistas y críticos declaran que al tomar el orden globalizado neoliberal como dado, el aprendizaje permanente no solo ha sido promovido para ayudar a los ciudadanos a adaptarse a dicho orden, sino que de hecho este movimiento ha ido acompañado por la internalización de los educadores de adultos y los administradores de la “ética del libre-mercado” y el ofrecimiento de cursos y programas para el beneficio y para la economía. Cuando la educación de adultos se convirtió en aprendizaje permanente centrado en la adaptación al “lugar de trabajo” o a la “comunidad” en un mundo “que es”, los educadores críticos anhelan un pasado ejemplificado por Antigonish (Selman et al, 1998), Folk Schools (Kohl, 1991) y el Highlander Center (Adams & Horton, 1998). Allí parece haber tensiones entre la “vieja” educación de adultos tradicional –aunque fuertemente idealizada, por supuesto- y el presente, empresarial aprendizaje permanente (Dossier, 2004). Incluso el término “educación de adultos” ha dejado de estar de moda a favor de

“aprendizaje permanente”. E, incluso aquellos programas que utilizan el término “educación de adultos” pueden tener poco en común con los programas orientados a la justicia social, como Highlander Center. Da miedo declarar que los principios de democracia, comunidad y justicia social fueron clave en la fundación de la educación de adultos. El humanismo, el progresismo y el radicalismo inspiraron históricamente gran parte de la educación de adultos (Terry, 2001), en términos de “contenido” y “propósito”. El aprendizaje permanente, sin embargo, es mucho más individualizado y ha tendido a estar filosóficamente enraizado en un individualismo liberal radical (Dossier, 2004). El aprendizaje, en la OCDE o los documentos gubernamentales, es dibujado como una responsabilidad individual (ver Rubenson & Walker, 2006; Walker, en prensa). En efecto, “aprendizaje”, a diferencia de “educación”, individualiza; no tiene la connotación de infraestructura ni siquiera de educadores. Esto lo abarata. Como ha ocurrido en muchos países, ha habido un recorte de apoyo económico para el aprendizaje y la actividad voluntaria, que ha dado como resultado más personas que necesitan pagar por su propia educación de adultos –a menos que sean considerados como “que requieren” educación de adultos o formación. Hay una tensión entre la idea de que la educación es un privilegio individual que uno debe pagar, y la de que es obligatoria, como se aprecia en muchos programas asistenciales para el trabajo en EE.UU., Nueva Zelanda o Canadá.

Muchos educadores de izquierda ahora se sienten divididos entre criticar el marco dominante de “aprendizaje permanente”a través de nostálgicas súplicas por una más amplia concepción de educación de adultos, o ayudar a sus estudiantes a adaptarse a un mundo “que es”, ya aprueben este mundo o no. Imaginar un “mundo que podría ser” parece ser algo que ocupa el asiento trasero, quizás debido a las aversiones y recelos postmodernos a las “grandes narrativas” (ver Hill et al, 2002). Mientras no sea posible, o responsable, derivar una *alternativa* concreta de aprendizaje permanente del trabajo de Freire, es útil volver a la filosofía y pedagogía educativa freireana para pensar sobre *alternativas*. Lo que Freire nos ofrece es una forma de pensar más allá de los marcos ya existentes en nuestro empeño por nuevos marcos. Un aprendizaje permanente centrado en cada adaptación individual -ya sea para propósitos económicos o sociales- o como mera resistencia no era y no puede ser parte de la visión de Freire del aprendizaje permanente.

Un Imperativo de Aprendizaje(s) Permanente(s) Alternativo(s)

Yo mantengo que permanece un imperativo de aprendizaje permanente. Del mismo modo que McLaren y Jaramillo (2008) han intentado apropiarse la palabra "globalización", yo tomo la frase "aprendizaje permanente" con todos sus defectos y connotaciones ligados a su interpretación dominante. Creo que los aprendizajes permanentes alternativos son, sin embargo, necesarios. Mientras una sospecha de "capitalismo neoliberal global" puede conducir a los educadores progresistas y críticos a rechazar el imperativo dominante de aprendizaje permanente, la necesidad del cambio aún nos ronda –y, planteo, el aprendizaje permanente nos ofrece una posibilidad de representar el cambio y desafiar directamente el mito dominante de la globalización.

"La globalización como capitalismo neoliberal global" ha sido generalmente el sistema al cual el aprendizaje permanente nos ha ayudado a adaptarnos. Es imparcial declarar que esta "globalización" ha sido probada, de forma tardía, con la reciente crisis económica que azota los EE.UU. y que se extiende por todo el mundo. Aunque la ideología que sostiene el neoliberalismo ha sido internalizada tan profundamente que incluso de cara a la evidente debacle económica, la fe en los ideales de los Chicos de Chicago continúa. Harry Binswanger, un filósofo profesor en el Ayn Rand Institute de New York City, por ejemplo, piensa que la actual crisis económica está enraizada en "una pérdida de respeto por la codicia y el egoísmo por la acción del gobierno con leyes rápidas que frustran la codicia" (citado en Scowen, 2008, p. 11). Va más allá al decir que una economía amoral está predestinada (que es el discurso propugnado por el capitalismo del libre mercado) y, de hecho, subraya que el egoísmo es una virtud, algo a lo que hacer honor. Dentro de este marco, es evidente para Binswanger que los problemas con la crisis de las hipotecas sub-prime son porque las compañías "no estaban atendiendo a su propio interés. El hecho de que ellos cayeran en quiebra muestra que no eran lo suficientemente codiciosos" (Scowen, p. 14). El "mito" de la globalización neoliberal es que es un sistema amoral; la idea de que el mercado refleja los deseos humanos y no puede ser juzgado como "bueno" y "malo". En realidad, sin embargo, el capitalismo neoliberal global ha sido activamente criticado por su codicia e inmoralidad y desigualdad de acceso. El mercado no decide; el fuerte y el poderoso deciden. En nombre del "pequeño gobierno", el gobierno y la administración se han en realidad incrementado (Rose, 1999; Brodie, 2004); en el nombre del "libre mercado" el estado ha intervenido activamente para promover una "sociedad de mercado" (Slater y Tonkiss, 2001; MacEwan, 1999); y, mientras ya no se mantienen

los servicios sociales como un “derecho” que se demanda, se espera una mayor responsabilidad de los ciudadanos (Olssen, O’Neill & Codd, 2004).

Este sistema, como discutimos antes, que ha consagrado la codicia humana y la deshumanización, *hace* del aprendizaje permanente un imperativo. Pero ¿qué tipo de aprendizaje permanente necesitamos? Obviamente, ciudadanos capaces de adaptarse a un mundo basado en la asunción ideológica de que “la codicia es buena” es algo que todos los educadores críticos podrían estar de acuerdo en que sería errado e incluso pernicioso. En muchos sentidos, los aprendizajes permanentes alternativos están vinculados a las globalizaciones alternativas. Hardt y Negri (2001), por ejemplo, critican el “imperio” capitalista bajo la globalización, como un lugar de producción y reproducción. Sin embargo, ellos ven espacios y oportunidades sin precedentes para el libre movimiento y la abolición de los estados-nación, poniendo su fe en los nuevos movimientos sociales globales. Beck y Lau (2005), en otro ejemplo, declaran que hay oportunidades para una democracia radical con el debilitamiento de las fronteras nacionales y la despolitización de las políticas nacionales. No voy a presentar visiones alternativas en detalle, pero sí miraré a Freire para explorar direcciones alternativas para el aprendizaje permanente.

Freire: Imaginando Alternativas

... soñar no es sólo un acto político necesario, es una parte integral de la condición histórico-social del ser de una persona (Freire, 1999, p. 19)

Un aprendizaje permanente fundamentado en la adaptación a un sistema opresivo de globalización comparte muchos aspectos con la filosofía subyacente en la noción de Freire de “educación bancaria·”, que pretende mantener la desigualdad y el status quo. La educación bancaria, que puede ser entendida como el tratamiento de los estudiantes como objetos sin conocimiento en los cuales se deposita la información, es una educación necrófila (Freire, 2000) que favorece a “los opresores” en la sociedad y aplasta la esperanza, la creatividad y el potencial para el cambio en favor de preservar el orden existente. Uno puede criticar a Freire por usar un lenguaje dicotómico de “oprimido” y “opresor”. Evidentemente, la vida tiene más matices y diría que aquellos de nosotros que vivimos en occidente, nos podemos a menudo identificar tanto con el papel de “opresor” como con el de “oprimido”. Sin embargo, creo que es una mala interpretación de Freire el centrarse

en las personas individuales como opresores. Lo que resulta claro de las experiencias y escritos de Freire es que estamos tratando con personas que estaban actuando como opresores debido a un sistema opresivo sin cuestionar. Las estructuras opresivas llevan a unos a dominar a otros, para justificar su deshumanización del otro, como los *latifundistas* ricos brasileños en los años sesenta y setenta a los que Freire se refiere en su obra. Para los opresores, escribe Freire "el dinero es la medida de todas las cosas, y el beneficio el objetivo principal… lo que vale la pena es tener más -siempre más- incluso a costa de que el oprimido tenga menos o no tenga nada" (2000, p. 58). Aunque *Pedagogía del Oprimido* se publicó por primera vez hace unos 40 años y fue escrito respecto a un contexto concreto, estas palabras aún resultan ciertas. Probablemente, el "tener más" es el corazón del capitalismo neoliberal global que, como Freire proclama en sus escritos poco tiempo antes de su muerte, es reforzado por una "ideología inherente que informa, comparte y mantiene una ética de la codicia" (Freire, 1997, p. 313). Freire reprueba claramente "el discurso pragmático neoliberal, según el cual debemos "acomodarnos" a los hechos como dados –como si no se pudieran dar de otra forma, como si no tuviéramos el deber de luchar" (1999, p. 90). En cambio, él nos exhorta a "decir no al neoliberalismo que estamos presenciando…informado por la ética del mercado, una ética en la cual la minoría consigue más beneficios en contra de las vidas de la mayoría" (Freire & Macedo, 2002, citado en Freire, 2000, p. 26). El imperativo para las alternativas es claro; bajo la globalización hegemónica neoliberal "aquellos que no pueden competir, mueren" (ibid)

Mientras un gran número de libros, artículos y comunicaciones han sido escritos sobre los errores e, incluso, las tendencias necrófilas de una globalización hegemónica opresiva, las proclamaciones sentenciosas han acompañado tales argumentos de petulancia auto-justificativa expresados en respuesta a los fallos de la globalización; "te lo dije" es un eco que recorre los departamentos universitarios de sociología mientras el debacle económico sigue, por ejemplo. Sin embargo, las visiones de aprendizajes permanentes alternativos requiere de nosotros que soñemos y, sobre todo, abracemos la esperanza y el amor a la vida en vez de la inevitabilidad o la "muerte". Lo que Freire nos ofrece, sobre todo, es el sentido de la esperanza: "hay una esperanza, aunque tímida, en las esquinas de las calles, una esperanza en todos y cada uno de nosotros" (1999, p. 8); esperanza, para Freire, que emana de una posición teleológica de que somos para ser más plenamente humanos. En esto, Freire era un optimista; mientras las estructuras y las prácticas pueden animar comportamientos necrófilos, como el neoliberalismo, nuestro

sentido del amor y del deambular por el mundo, podría vencer. La opresión continua para Freire, sin embargo, no era inevitable (Freire, 1999; 2000). Freire tiene fe en el potencial de la humanidad para transformar las estructuras opresivas, apelando a nuestro ser moral y a la educación que plantea problemas. Él cree en la naturaleza inquisitiva del género humano y en la buena voluntad de los seres humanos para probar y problematizar aquello con lo que se enfrentan (Freire, 2000). Es justo concluir que la posición filosófica última de Freire era que nuestra vocación ontológica es llegar a ser más plenamente humanos (Freire, 1999; 2000; Freire & Macedo, 1987). Nuestra existencia es aquella en la que debemos trabajar hacia la liberación de todo el género humano a través del amor y la consciencia.

Un aprendizaje permanente que responda al mundo contemporáneo debería ser aquel en el que educadores y educandos estuvieran comprometidos con la noción de Freire de praxis: reflexión y acción sobre el mundo en orden a transformarlo (Freire, 2000). Nuestra lectura y comprensión nos llevaría a la acción. Si seguimos a Freire, las visiones alternativas del aprendizaje permanente colocarían la liberación en el centro. Como sugiere la dialéctica hegeliana de amo/esclavo, sin embargo, la liberación –y por consiguiente el cambio significativo- sólo puede surgir cuando el esclavo se da cuenta de que el amo es dependiente del esclavo. Sólo una vez que el esclavo ha problematizado su situación puede (él o ella) ser verdaderamente liberado. No es simplemente que el esclavo sea consciente de su sufrimiento –lo que probablemente es- sino que reconociera cómo el amo necesita al esclavo. Hay, como Fanon (1963) escribe, una connivencia del oprimido con el opresor, y sólo una vez que esto es reconocido puede ser posible la liberación. De forma similar, Freire declara que “solamente el poder que surge de la debilidad del oprimido será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos” (Freire, 2000, p. 44); solamente cuando “nos hagamos los amos de (nuestro) propio pensamiento” (p. 124) podemos liberarnos a nosotros mismos. El presentar aprendizajes permanentes alternativos, pues, requiere de nosotros, como aprendices, que desafiemos nuestra posición de siervos del “mercado como amo”, al discurso “amo” de la globalización como dado e inevitable; y, en último término, desafiar el aprendizaje permanente como estructura que aprisiona la mentalidad. Bajo un capitalismo neoliberal global, el aprendizaje permanente es concebido como algo –para bien o para mal- con lo que debemos comprometernos; como una tarea y una responsabilidad más que como una oportunidad de liberación. Contrarrestar una psicología de opresión (Gadotti & Torres, nd) y la confrontación con el “discurso amo” de la globalización y el aprendizaje permanente sería el punto de partida para concebir aprendizajes permanentes alternativos.

Una alternativa planteadora de problemas

Al imaginar alternativas a un aprendizaje permanente que abraza la muerte o a la globalización, debería adoptarse una posición de planteamiento de problemas. Freire escribe,

En la educación planteadora de problemas, la gente desarrolla su poder para percibir críticamente *la forma en que ellos existen* en el mundo, *con la que* y *en la que* se encuentran; ellos vienen al mundo no como una realidad estática sino como una realidad en proceso, en transformación (1999, p. 83)

Como he planteado, el imperativo de aprendizaje permanente ha sido conceptualizado como algo inevitable en una globalización concreta. De forma irónica, mientras toda la naturaleza de la globalización es “cambio” y “proceso”, su *dirección* hacia el incremento del libre mercado y el crecimiento de la desigualdad ha sido visto como relativamente “fijo”. Para Freire, la educación que plantea problemas era lo opuesto a la educación bancaria y a la educación del dejar hacer (sin instrucción ni dirección). Él explica, “la educación que plantea problemas implica un constante desvelar la realidad… luchando por la emergencia de la conciencia y la intervención crítica en la realidad” (2000, p. 81). Un enfoque de planteamiento de problemas nos llevaría inmediatamente a cuestionar la premisa del imperativo: si el aprendizaje permanente es la respuesta ¿cuál es la pregunta? Además, ¿qué tipo de respuesta estamos dando a la pregunta? Nos volveríamos inmediatamente escépticos sobre la premisa de que hay *una* respuesta. No puede haber, en la visión de Freire, una respuesta concreta impuesta externamente. Además, como Jean Anyon (2005) ha hecho notar con franqueza, la educación no puede hacer fijo completamente lo que no rompió. De cara al cambio de la política pública, el aprendizaje permanente no puede “corregir los errores” de la globalización. Un programa prescrito de aprendizaje permanente para ayudar en la integración de los inmigrantes en el mercado laboral, por ejemplo, sin un cuestionamiento fundamental y una revisión de las políticas, historia y contexto en el que este aprendizaje tiene lugar no es una educación planteadora de problemas, ni es capaz de trabajar hacia la liberación del opresor y el oprimido. Una consideración del contexto histórico, social, político y cultural es clave para una visión alternativa del aprendizaje permanente. Además, adoptar un enfoque de planteamiento de problemas nos llevaría a pensar dialécticamente en una forma en la que estaríamos “abiertos a preguntas más amplias, y a la posibilidad –incluso

probabilidad- de que las actuales asunciones sean revisadas, repudiadas o derribadas" (Roberts, 1998, p. 98). Plantear problemas no es lo mismo que "resolver problemas"; pero al tomar el "problema" como el punto a partir del cual interrogar la realidad, podemos comenzar a pensar en cómo efectuar el cambio para una mayor humanización de los otros.

Lo que es esencial en la conceptualización del aprendizaje(s) permanente(s) a través de una mirada freireana es el reconocimiento de la primacía de lo colectivo. Aunque el concepto de aprendizaje ha sido individualizado en el discurso dominante, precisa no serlo. El aprendizaje, suscribo, es colectivo; no existe puramente en el plano individual. Formular aprendizajes permanentes alternativos, por tanto, podría ser también considerado un aprendizaje que se dirige a la sociedad más que a los individuos atomizados. Parte de esto significaría posicionar a todos los educadores y educandos en un enfoque dialógico donde ponerse en relación con otros para el desarrollo de nuestra comprensión del mundo. Freire dice, "…ninguno de nosotros poseemos la verdad. Esta se encuentra en el diálogo "apropiado"…" (1973, p. 219). Freire coloca una relación de respeto en el centro de su concepción del diálogo, que él ve como "una relación yo-tú, y necesitaríamos una relación entre dos Sujetos" (p. 89). Además, el proceso educación / aprendizaje no es considerado solamente como una empresa de colaboración entre dos o más personas, sino, lo que quizás sea más importante, como el movimiento hacia la *concientización*, que Roberts describe como "el componente reflexivo de la praxis" (1996, p. 188), que resulta de y acompaña el aprendizaje crítico, "no podemos quedarnos en el nivel de lo individual" (Freire, 1973, pp. 146-147). El aprendizaje está conectado de forma fundamental al mundo y a la visión principal de humanización de Freire. Además, diálogo y aprendizaje deben necesariamente "implicar el amor por el mundo y por otros seres humanos" (Roberts, 1998, p. 106). De forma relacionada, nuestro aprendizaje debe servir también para más que para nosotros mismos, no nos implicamos en el aprendizaje permanente para asegurar aisladamente nuestra propia inclusión en el mercado de trabajo o para ayudarnos a adaptarnos a la sociedad. Freire y Shor plantean esta pregunta: "¿a favor de quién o de qué usamos nuestra competencia técnica?" (Freire, 1987, p. 212). Si no nos preguntamos a nosotros mismos para quién y para qué nosotros, o los otros, están implicados en el aprendizaje permanente, no podemos siquiera comenzar a imaginar aprendizajes permanentes alternativos, cuánto más una sociedad alternativa.

Imaginar la utopía por medio del aprendizaje(s) permanente(s)

En *Pedagogía de la Esperanza*, su continuación de *Pedagogía del Oprimido*, Freire escribe,

…siempre que el futuro sea considerado como algo prefijado –ya sea como una pura, mecánica repetición del presente, o sea simplemente porque "es lo que tiene que ser"- no hay espacio para la utopía, ni siquiera para el sueño, la opción, la decisión, o la expectación en la lucha, que es la única forma en que existe la esperanza. No hay espacio para la educación. Solo para la formación (1999, p. 91)

Es justo concluir que la "formación", en efecto, es lo que el discurso hegemónico de aprendizaje permanente ha sido generalmente. Ello no quiere decir que haya un "arreglo inmediato" para suplantar tal discurso constrictivo por otro más liberador. La situación presente en la que nosotros mismos nos encontramos es a la que Freire se refería como "situación límite" (Freire, 2000). Los actuales discursos dominantes sobre aprendizaje permanente y globalización hacen difícil para nosotros soñar colectivamente las alternativas. Es más, como Freire explica, "no son las situaciones límites en sí mismas las que crean un clima de desesperanza, sino más bien cómo son percibidas por las mujeres y hombres en un momento histórico dado: ya sean percibidas como grilletes o como barreras infranqueables" (2000, p. 80). Siguiendo a Freire, el primer paso para superar, o al menos mitigar, dichas barreras es por la verdadera comprensión de las formas en las que trabajan y ejercen el poder sobre aquellos que tienen menos poder en la sociedad. En el examen de las barreras para los aprendizajes permanentes alternativos es importante considerar como dichas "barreras" percibidas son "posibilitadoras" para otros. ¿A quién sirven los discursos dominantes? Concuerdo en ello con McLaren & Jaramillo (2008) en que una pedagogía crítica global se hace necesaria –una que esté enraizada en la tradición de la pedagogía crítica como es desarrollada por Freire (cfr. Freire & Macedo, 1987), Shor (1992), Giroux & Aronowitz (1985) y McLaren (2000), entre otros.

El discurso de la pedagogía crítica ha sido capturado en el paradigma dominante de aprendizaje permanente. En *Más allá de la retórica: políticas y prácticas del aprendizaje adulto*, por ejemplo, la OCDE pide la "transformación del individuo más que la regurgitación de la información" (OCDE, 2003, p. 163). El lenguaje de la transformación, el contexto-específico y la pedagogía centrada en el estudiante

permea la mayoría de los textos de aprendizaje permanente. Incluso, esto es, como McLaren & Jaramillo (2008) explican, una pedagogía individualizada aguada. Hay ejemplos actuales de programas de aprendizaje permanente que están enmarcados dentro de una tradición de pedagogía crítica. Por ejemplo, Literacy Aotearoa [5], la mayor asociación de programas de alfabetización comunitaria de adultos en Aotearoa/ Nueva Zelanda emprende –o al menos trata de emprender- una educación liberadora, colocando la importancia socio-cultural del educando en el centro y el educando decide lo que quiere aprender y cómo. Más especialmente, como una organización *kaupapa Maori* (ideología Maori), la historia, la cultura, las políticas y la autodeterminación son centrales. Tanto educadores como educandos están trabajando dentro de un marco de tratar de comprender cómo la alfabetización se relaciona con la naturaleza bi-cultural de Nueva Zelanda/Aotearoa, forjada por la firma del Tratado de Waitangi en 1846. Incluido en el material que trabajan los instructores, en el programa de educación para educandos alfabetizados, está el material sobre la historia del colonialismo en el país, el debate sobre Maori *tino rangatiratanga*, o autodeterminación, y sobre los vínculos entre colonización y las actuales cuestiones de la globalización. Tanto instructores como educandos están comprometidos en pensar sobre los temas más amplios de acceso al conocimiento, desigualdad y las relaciones entre pasado y presente cuando piensan sobre el futuro. Además, la alfabetización está claramente tratada como *situada* (Street, 2005) y considerada como potencialmente transformadora, del educando individual, los educadores y la sociedad como un todo. Aunque la organización trabaja dentro de “una situación límite” de incremento de la demanda de estandarización, evaluación de resultados, responsabilidad y mucho menor apoyo financiero para la alfabetización que para programas de inserción laboral, están comprometidos, al menos en parte, en lo que McLaren & Jaramillo (2008) llaman una pedagogía crítica de la globalización.

Comentarios Finales

El propósito de este artículo era continuar el diálogo, en el *Rizoma Freireano*, iniciado por McLaren & Jaramillo (2008) sobre en qué podría la pedagogía crítica –la pedagogía y filosofía freireana en particular- contribuir a nuestra discusión sobre los propósitos y la naturaleza del aprendizaje y la educación de hoy. El de aprendizaje permanente, como muchos otros discursos hegemónicos sobre educación y aprendizaje, ha sido entretejido con un discurso hegemónico de la globalización. Proponer alternativas a dicho discurso restrictivo y determinista dentro de un marco freireano requiere que adoptemos una posición de esperanza. Nuestras críticas, y

general indignación de cara a la actual situación límite son necesarios; más aún nuestro compromiso con “otro tipo de ser”. Concluyo este artículo volviendo de nuevo a Freire para pensar sobre cómo podríamos formular alternativas tanto al aprendizaje permanente como a la globalización,

No hay auténtica utopía fuera de la tensión entre la denuncia de un presente que se hace más y más intolerable, y la anunciación, el anuncio, de un futuro que es creado, construido –políticamente, estéticamente y éticamente (Freire, 1999, p. 91)

Bibliografía.

Adams, F., & Horton, M. (1998). *Unearthing the seeds of fire: The idea of highlander*. Winston Salem, NC: John F Blair.

Anyon, J. (2005). *Radical possibilities: Public policy, urban education, and a new social movement*. New York: Routledge.

Bagnall, R. G. (2000). Lifelong learning and the limitations of economic determinism. *International Journal of Lifelong Education, 19*(1), 20-35.

Bastow, S., & Martin, J. (2003). *Third way discourse: European ideologies in the twentieth century*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Beck, U., & Lau, C. (2005). Second modernity as a research agenda: Theoretical and empirical explorations in the ‘meta-change’ of modern society. *British Journal of Sociology, 56*(4), 525-557.

Bhagwati, J. N. (2004). *In defense of globalization*. New York: Oxford University Press.

Boshier, R. (2004). Meanings and manifestations of anarchist-utopian ethos in adult education. *45th Annual Adult Education Research Conference (AERC),* Victoria, B.C. 53-58.

Brodie, J. (2004). Globalization and the social question. In S. Clarkson, & M. G. Cohen (Eds.), *Governing under stress: Middle powers and the challenge of*

globalization (pp. 12-30). London: Zed Books.

Callinicos, A. (2001). *Against the third way: An anti-capitalist critique*. Cambridge, U.K.; Malden, MA: Polity.

Craig, D., and Porter, D. (2003). Poverty reduction strategy papers: A new convergence. *World Development,* 31: 53-70.

Craig, D. & Porter, D. (2006). *Development beyond neoliberalism? Governance, poverty reduction and political economy.* New York: Routledge.

Delors, J., & UNESCO. (1996). *Learning, the treasure within: Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century*. Paris: UNESCO Pub.

Dostal, J. M. 2004. Campaigning on expertise: How the OECD framed EU welfare and labour market policies – and why success could trigger failure. *Journal of European Public Policy* 11: 440-460.

Fairclough, N. (2006). *Language and globalization*. London; New York: Routledge.

Faure, E., & International Commission on the Development of Education. (1972). *Learning to be; the world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.

Fenwick, T. (2003). Flexibility and individualisation in adult education work: The case of portfolio educators. *Journal of Education & Work, 16*(2), 165.

Field, J. (2000). Governing the ungovernable: Why lifelong learning policies promise so much yet deliver so little. *Educational Management & Administration, 28*(3), 249.

Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness.* (1st American ed.). New York: Seabury Press.

Freire, P. Letter to North-American teachers. In Shor (Ed.), *Freire for the classroom: a sourcebook for liberatory teaching*, (pp.211-214), Portsmouth, NH: Boyton/Cook.

Freire, P. (1997) ‘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. 304-329). New York: Peter Lang Publishing Company.

Freire, P. (1999) *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed.* New York: The Continuum Publishing Company.

Freire, P. (2000) *Pedagogy of the Oppressed.* New York: The Continuum International Publishing Group Inc.

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

Freire, P. & Macedo, C. (2002). *Ideology matters.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

Friedman, T. L. (2000). *The Lexus and the olive tree* (1st Anchor Books ed.). New York: Anchor Books.

Friedman, T. L. (2005). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century* (1st ed.). New York: Farrar, Straus and Giroux.

Gadotti, M. & Torres, C.A. (n.d). Paulo Freire: a homage. National-Louis University. Retrieved 14 August, 2008 from http://www3.nl.edu/academics/cas/ace/resources/Documents/FreireHomage.cfm

Giddens, A. (1999). *The third way: The renewal of social democracy*. Malden, MA: Polity Press.

Giddens, A. (2000). *Runaway world: How globalization is reshaping our lives*. New York: Routledge.

Giddens, A. (2003). *The progressive manifesto: New ideas for the centre-left*. Cambridge; Malden, MA: Polity Press; Blackwell.

Giroux, H. & S. Aronowitz (1985). *Education under siege.* South Hadley, MA: Bergin and Garvey.

Greider, W. (1997). *One world, ready or not: The manic logic of global capitalism*. New York: Simon & Schuster.

Hardt, M., & Negri, A. (2001). *Empire*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hill, D., McLaren, P., Cole, M, & Rikowski, G. (2002). *Marxism against*

postmodernism in educational theory. Lanham, MD: Lexington Books.

Huttons, W. & Giddens, A. (2000) *Global capitalism.* New York: The New Press.

Hyland, T. (2002). Third way values and post-school education policy. *Journal of Education Policy, 17*(2), 245-258.

Kohl, H. (1991). A tradition of radical education: Highlander in context. *Social policy, 21*(3), 36-43.

MacEwan, A. (1999). *Neo-liberalism or democracy? : Economic strategy, markets and alternatives for the 21st century*. London; New York: Zed.

Martin, I. (2001). Lifelong learning–for earning, yawning or yearning? *Adults Learning, 13*(2), 14.

Martin, I. (2003). Adult education, lifelong learning and citizenship: Some ifs and buts. *International Journal of Lifelong Education, 22*(6), 566-579.

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

Mclaren, P. & Jaramillo, N. (2008). Alternative globalizations: Toward a critical globalization

Studies. *Rizoma Freireano,* Vol 1-2. Instituto Paulo Freire de España.

Mezirow, J. (1996). Faced visions and fresh commitments: Adult education's social goals. *A policy paper prepared for the AAACE* (). Chicago: National Louis University.

OECD (2002). Rethinking human capital. In OECD, *Education policy analysis: 2002* (117-131). Paris: OECD.

OECD (2003). *Beyond rhetoric: Adult learning policies and practices*. Paris: OECD.

OECD (2005). *Promoting adult learning*. Paris: OECD.

Olssen, M., O'Neill, A., & Codd, J. A. (2004). *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*. London: Paul Chapman.

Papadapoulos, G. 1994. *Education 1960-1990: the OECD perspective.* Paris: OECD.

Reich, R. B. (1992). *The work of nations: Preparing ourselves for 21st century capitalism*. New York: Vintage Books.

Roberts, P. (1996). Rethinking conscientisation. *Journal of Philosophy of Education,* 30 (2), 179-

196.

Roberts, P. (1998) Knowledge, dialogue, and humanization: The moral philosophy of Paulo

Freire. *Journal of Educational Thought, Vol. 32/2,* 95-117.

Rose, N. S. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.

Rubenson, K. (2004). Lifelong learning: A critical assessment of the political project. In P. Alheit, R. Becker-Schmidt, T. Gitz Johansen, L. Ploug, H. Salling Oleson & K. Rubenson (Eds.), *Shaping an emerging reality: Researching lifelong learning* (pp. 28-47). Roskilde, Denmark: Roskilde University Press.

Rubenson, K. (2008). OECD and world hegemony…??

Rubenson, K. (??). Constructing the lifelong learning discourse: the role of the OECD and UNESCO.

Rubenson, K. & Walker, J. (2006). The political economy of adult learning in Canada, In T. Fenwick & T. Nesbit (Eds.) *Contexts of adult education: Canadian Perspectives.* (pp.173-186). Toronto: Thomson Learning.

Saul, J. R. (2005). *The end of globalism*. Toronto: Viking Canada.

Scowen, P. (2008, September 20). Wall Street’s casualties were too greedy. Or were they not greedy enough? *Globe and Mail: Focus.*

Selman, G. R., Cooke, M., Selman, M., & Dampier, P. (1998). *The foundations of adult education in Canada* (2nd ed.). Toronto: Thompson Educational Publishing.

Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Slater, D., & Tonkiss, F. (2001). *Market society: Markets and modern social theory*. Cambridge; Malden, Mass: Polity Press; Blackwell Publishers.

Street, B. (2005) *Literacies across educational contexts; mediating, learning and teaching* (Ed.)
Philadelphia: Caslon Press.

Terry, M. (2001). Philosophies of adult education movements in 20th century Canada: Implications for current literacy educators. *Canadian Journal for Studies in Adult Education/RCEEA, 15*(2), 61-78.

Walker, J. (forthcoming). The inclusion and construction of the worthy citizen through lifelong learning: a focus on the OECD. *Journal of Education Policy.*

Notas

[1] Traducción de Ana Ruiz Abascal

[2] Ponderosa Annex G
2044 Lower Mall
Vancouver, B.C. V6T 1Z2 (Canadá)
Fax: +1-604-822-4244 (Attention to Judith Walker)
Email address: judekiwi@interchange.ubc.ca

[3] Dependiendo de si la persona continúa en la educación después de la secundaria.

[4] Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo. El término es usado generalmente para referirse a los “países ricos” del mundo, aunque no es estrictamente exacto ya que México y Turquía, miembros de la OCDE no podrían considerarse miembros del club de los “países ricos”.

[5] Ver http://www.literacy.org.nz y websites relacionadas para más información.

Cap a l'aprenentatge(s) permanent(s) alternatiu(s): el que Freire encara ha d'ensenyar-nos

También en English • Español

Judith Walker [1][2], estudiant de doctorat d'Estudis Educatius, Universitat de British Columbia (Canadà)

Tinc esperança, no a causa d'una mera testarrudesa, sinó a un existencial, concret imperatiu (Freire, 1999, pàg. 8)

Introducció

En el primer número de *Rizoma Freireà*, McLaren i Jaramillo (200) van presentar un article que reclamava "globalitzacions alternatives". En este article, els autors rebutjaven amb fermesa la inevitabilitat d'un capitalisme neoliberal global, que ha arribat a dominar la nostra comprensió de la naturalesa de la globalització, i en canvi proposaven els ideals alternatius d'"estudis crítics de la globalització" i "pedagogia crítica de la globalització". A l'usar el terme *"alternatiu"* els autors reemmarquen la paraula "globalització" i la reapropien per a ampliar més que estretir una comprensió binària d'un concepte predestinat i ja definit, la qual cosa suposa que han relegat el terme "anti". A més, al pluralitzar "globalització", McLaren i Jaramillo debaten la idea que hi haja una única "alternativa" monolítica de la talla justa.

L'aprenentatge permanent, com la globalització, ha arribat a ser un discurs hegemònic (Fairclough, 2006). El discurs que preval sobre l'aprenentatge permanent, plantege, ha estat intrínsecament vinculat al discurs dominant de la globalització. És més, les assumpcions que sostenen els *propòsits* de l'aprenentatge permanent estan inextricablement associades amb la tesi de la "globalització forta" (cfr. Bhagwati, 2004; Friedman, 2000, 2005; Greider, 1997) que manté que el capitalisme neoliberal que sosté la globalització –que essencialment ens ha portat a "la visió…del món a través d'un prisma econòmic" (Saul, 2005, pàg. 27)– és en general inevitable. Com a conseqüència d'esta idea, l'aprenentatge permanent, també, és considerat quasi com necessari a causa de la globalització. En este article, examine les conceptualitzacions que governen la naturalesa i els propòsits

de l’aprenentatge permanent i com estan vinculades amb la globalització hegemònica. Destaque i qüestione estes assumpcions àmpliament preses com a base de l’aprenentatge permanent. I a més, mentres tracte d’aportar una “visió alternativa” de l’aprenentatge permanent, m’adherisc a McLaren i Jaramillo quan suggerixen que plantejar algunes alternatives és preferible a mantindre’s al nivell de la crítica. En el meu intent d’examinar la idea d’“aprenentatges permanents alternatius”, m’alinee amb Freire per a considerar el procés d’exploració de possibles alternatives que emergirien en lloc de l’actual concepte dominant d’aprenentatge permanent. Bé

A continuació, discutisc el que jo anomene “l’imperatiu dominant de l’aprenentatge permanent” i el seu vincle amb la “tesi dominant de la globalització”. Seguint Freire, advoque per la reapropiació de l’“aprenentatge permanent” en un marc d’humanització col·lectiva, on el propòsit de l’aprenentatge siga desenrotllar la comprensió i la compassió amb nosaltres mateixos i els altres. En alguns aspectes, este article pot ser considerat com la continuació de la conversació començada per McLaren i Jaramillo (2008) sobre el que volem que siga el nostre món i el paper que l’educació i l’aprenentatge poden jugar en esta visió.

L’imperatiu dominant de l’aprenentatge permanent

El terme “aprenentatge permanent” ha dominat la discussió sobre l’educació i l’aprenentatge adult. A pesar de l’anomenat aprenentatge “del bressol a la tomba”, que sovint acompanya el discurs de l’aprenentatge permanent, al que generalment es referix “permanent” és al rang d’edat entre el final de l’escolarització formal (sobre els 18 o 21 [3] anys) i la mort. Com ocorre amb la globalització, hi ha diversos discursos competint sobre l’aprenentatge permanent. No obstant això, jo mantinc que hi ha un discurs “dominant” del que és l’aprenentatge permanent “valuós” i de les raons i objectius de l’aprenentatge permanent. A més, la naturalesa, la racionalitat i els propòsits estan tots vinculats a la globalització en algun sentit.

El desenrotllament de l’aprenentatge permanent…

La globalització ha estat sempre lligada als propòsits de l’aprenentatge permanent. Es pot dir que l’interés *general* per la promoció de l’aprenentatge després de l’escolarització obligatòria va començar en els anys setanta. En eixa època la UNESCO va publicar l’“informe Faure” (1972) on “aprenentatge permanent” va ser promogut com una forma de fer front al procés de modernització, la incertesa

econòmica i el canvi i progrés tecnològic. En este informe, ja podem veure el llaç entre “globalització” i “educació permanent” (que més tard es convertiria en “aprenentatge permanent”). Este informe, així com molts altres informes, articles i llibres dels anys setanta sobre educació permanent, van coincidir amb la dissolució de l’acord Bretton Woods sobre la moneda (i la conseqüent fluctuació de les monedes nacionals), l’alta desocupació, i el començament de la disseminació de la pèrdua de fe en l’economia keynesiana i en la viabilitat de l’estat del benestar. Mentrestant, podem dir que “la inclusió social” i la prevenció de la desintegració social van dominar els propòsits de l’aprenentatge permanent com entenia la UNESCO (veieu també Delors, 1996) i també l’OCDE durant els anys setanta (Rubenson, UNESCO OCDE), els canvis econòmics poden també ser vistos com els catalitzadors de l’aprenentatge permanent i el vent que va espentar la idea fins a predominar en els governs i les organitzacions transnacionals (com l’OCDE i fins i tot el Banc Mundial).

Des dels anys setanta, l’aprenentatge permanent ha estat cada vegada més relacionat amb l’esfera econòmica. El “coneixement econòmic”, que també podem considerar com un discurs dominant que acompanya la globalització, s’ha convertit en el principal imperatiu per a la promoció de l’aprenentatge permanent fins al present. Innovació, creativitat i flexibilitat conduïxen el coneixement econòmic i els discursos que mantenen, en els països de l’OCDE [4]. Es diu que les ocupacions s’han desplaçat cap a models postfordistes de producció i l’educació és promoguda com una forma per a ajudar en la transició dels treballadors a este model –a través de la flexibilitat institucional i la productivitat; treballadors flexibles; espais i llocs flexibles; i coneixement flexible (veieu Fenwick, 2003). En suma, a causa de la creixent naturalesa global del capitalisme (i la competitivitat que comporta) així com als avanços tecnològics –que emergixen de la globalització i hi contribuïxen– s’al·lega la necessitat que els treballadors augmenten les seues habilitats. En altres paraules, amb la creixent complexitat de les tecnologies, així com amb el creixement de la suma global de treballadors qualificats movibles, l’aprenentatge permanent s’assumix com un imperatiu. “Formació per a la nova economia”i “adaptació als canvis socials” s’han convertit en el doble propòsit central de l’aprenentatge permanent (Reich, 1992; Martín, 2003). En suma, es pot considerar que la societat ha sigut moguda principalment pels avanços associats al capitalisme global neoliberal (possibilitats per les tecnologies i conduït per l’increment de la disparitat en la riquesa resultant de la intensificació del capitalisme global); i el decreixement de protecció social de l’estat per als ciutadans més vulnerables d’un país etc.

La trobada neoliberal amb la Tercera Via

Hi ha una gran evidència que el focus en l'"aprenentatge permanent com a salvador de la globalització" ha sigut més fort després, del que jo anomene, fase més exagerada del neoliberalisme (des dels anys huitanta fins al 2000), i sota els governs de centreesquerra en les democràcies occidentals en particular. És més, mentres Margaret Thatcher no va promoure l'aprenentatge permanent en cap sentit verdaderament significatiu, Tony Blair va basar tota la seua plataforma sobre la importància de l'educació contínua i "desenrotllament d'habilitats". De fet, Blair és citat quan diu "l'educació és la millor política econòmica que tenim" (citat en Martín, 2003) i el seu secretari d'Estat, Blukett, també ha proclamat que "l'aprenentatge és la clau de la prosperitat.. (i) un imperatiu econòmic"... (secretari d'Estat citat en Hyland, 2002, pàg. 247). Açò apunta que l'"aprenentatge permanent" pot ser considerat com a part integrant d'un moviment cap a la Tercera Via (Giddens, 1999; 2003), la política del "liberalisme inclusiu" (Craig & Porter,2003; 2006). El conegut sociòleg Anthony Giddens va aportar la idea que la "Tercera Via" (1999) busca un equilibri entre l'estat del benestar i el neoliberalisme, en un intent de temperar alguns dels efectes negatius de la globalització basada en el capitalisme global (veieu també Giddens, 2000; Huttons & Giddens, 2000). L'aprenentatge permanent, en este marc, doncs, assumix una qualitat quasi redemptora de cara a l'esmentada realitat. Igualment, Craig i Porter (2003; 2006) i altres (p.ex. Walker, en premsa) han observat que les organitzacions multinacionals (com el Banc Mundial i l'OCDE) estan començant a centrar-se en la inclusió de tots els interessats i socis amb vista a enfrontar-se a l'exclusió social i econòmica que ha resultat d'un capitalisme neoliberal global. La inclusió, doncs, s'ha fet central. Per a assegurar la inclusió, l'aprenentatge permanent ha sigut en conseqüència promulgat com una crida, com una medicina contra la desintegració social (Walker, en premsa). L'aprenentatge permanent és promogut fonamentalment com un remei contra la nostra obsolescència i exclusió de la vida econòmica i social. Mentres la Tercera Via o les polítiques liberals d'inclusió poden ser vistes en part com una reacció al neoliberalisme, podria dir-se que ells adherixen la suposició subjacent del capitalisme global neoliberal com inevitable (Bastow & Martín, 2003; Callinicos, 2001). Les reformes reactives que estes polítiques proposen, no obstant això, poden ser vistes com a mesures sense imaginació i de curtes mires més que desafiaments fonamentals a la globalització resultant d'un capitalisme neoliberal global. En el marc actual, l'aprenentatge permanent es convertix en una forma d'ajudar els ciutadans a adaptar-se a un món ja existent; no es dóna un paper real a reimaginar un orde mundial diferent on el lliure mercat o els beneficis de les

corporacions no es mantinguen per més temps com un “bé” sense qüestionar.

Alguns exemples de l’Imperatiu Dominant de l’Aprenentatge Permanent: una mirada a l’OCDE

L’OCDE ha sigut crítica en la seua influència sobre les tendències polítiques nacionals en aprenentatge permanent des de final dels anys huitanta (o principi dels noranta) (Rubenson, OCDE & hegemonia). Segons l’opinió de Rubenson, ha conquistat l’hegemonia. Per la propagació del discurs polític a través dels informes polítics sobre el desenrotllament general i en els països concrets sobre aprenentatge permanent, i difonent recomanacions educatives concretes, l’OCDE està definitivament ajudant a establir l’agenda global en la reforma educativa (Walker, en premsa, Papadopolous, 1994; Dostal, 2004). En línia amb la inclusió liberal o interpretació de la Tercera Via de l’aprenentatge permanent, documents recents de l’OCDE enfoquen l’aprenentatge permanent des de la perspectiva dual d’“aprenentatge permanent i economia”, d’una banda, i “aprenentatge permanent per a l’adaptació social”, d’altra (Walker, en premsa). Segons l’OCDE, els beneficis de l’aprenentatge inclouen: “fer els sers humans treballadors més eficients així com ciutadans millor informats” (OCDE, 2002, pàg. 26); “incrementar la productivitat, la satisfacció en el treball, la participació comunitària, el creixement econòmic, la reducció de la desocupació, millorar la salut, el desenrotllament social” (OCDE, 2001, 2002, 2003, citat en Walker, en premsa) i el “desenrotllament dels valors democràtics i la millora de les habilitats per a participar en l’economia” (OCDE, 2003, pàg. 10). L’aprenentatge permanent és promogut essencialment com una “ferramenta d’adaptació”. Un aprenent permanent amb èxit, doncs, serà algú que és flexible, adaptable i que desenrotlla habilitats transferibles (OCDE, 2005). L’adaptació a un orde mundial existent com un “imperatiu de l’aprenentatge permanent” és subratllat en documents com *Repensar el capital humà* (OCDE, 2002) on un “aprenent permanent” en el context del capitalisme neoliberal global és algú que pot millorar la seua productivitat en l’empresa i en el país; algú que té “millors habilitats per a la presa de decisions, una consciència de les oportunitats” (pàg. 128) i que és “conscient, extravertit i conforme” (pàg. 123). Com Walker ha dit, en l’imperatiu de l’aprenentatge permanent de l’OCDE, dins del context de la Tercera Via o el liberalisme inclusiu, “d’un costat guanya l’individu en termes dels seus “drets” i “autonomia”, i de l’altre ho singularitza en les seues responsabilitats” (en premsa). És el propòsit dels governs i els ja autoproclamats aprenents permanents, en este cas, mostrar “ als adults com les habilitats poden obrir les portes del seu món” (OCDE, 2003, o. 175) i comunicar-los “el valor de

l'aprenentatge" (pàg. 194).

Crítiques a l'Imperatiu Dominant de l'Aprenentatge Permanent

En 1996, *Jack* Mezirow va escriure un xicotet article on acusava l'Associació Americana per a l'Educació d'Adults i Contínua (AAACE) d'"(abandonar) el focus d'acció social inherent en la missió i tradició de l'educació d'adults" (pàg. 1). Escriu,

Totes les evidències assenyalen l'abandonament de metes socials significatives... (a) el fracàs de la nostra promesa històrica de servir com a mitjà a la realització de tot el potencial de la democràcia i la disminució del moviment idealista vers una mentalitat col·lectiva de lliure mercat amb interessos creats a servir només a aquells que poden afrontar el pagament i a mantindre l'estatus social (pàg. 2).

Les crítiques del projecte hegemònic d'aprenentatge permanent continuen (cf. Bagnall, 2000; Dossier, 2004; Fenwick, 2003; Field, 2000; Hyland, 2002; Martín, 2001, 2003; Rubenson, 2004; Rubenson & Walker, 2006). Els educadors progressistes i crítics declaren que al prendre l'orde globalitzat neoliberal com a donat, l'aprenentatge permanent no sols ha sigut promogut per a ajudar els ciutadans a adaptar-se a l'esmentat orde, sinó que de fet este moviment ha anat acompanyat per la internalització dels educadors d'adults i els administradors de l'"ètica del lliure-mercat" i l'oferiment de cursos i programes per al benefici i per a l'economia. Quan l'educació d'adults es va convertir en aprenentatge permanent centrat en l'adaptació al "lloc de treball" o a la "comunitat" en un món "que és", els educadors crítics anhelen un passat exemplificat per Antigonish (Selman et.al. 1998), *Folk* Schools (Kohl, 1991) i l'Highlander Center (Adams & Horton, 1998). Allí pareix haver-hi tensions entre la "vella" educació d'adults tradicional –encara que fortament idealitzada, per descomptat– i el present, empresarial aprenentatge permanent (Dossier, 2004). Fins i tot el terme "educació d'adults" ha deixat d'estar de moda a favor de "aprenentatge permanent". I, fins i tot aquells programes que utilitzen el terme "educació d'adults" poden tindre poc en comú amb els programes orientats a la justícia social, com Highlander Center. Fa por declarar que els principis de democràcia, comunitat i justícia social van ser clau en la fundació de l'educació d'adults. L'humanisme, el progressisme i el radicalisme van inspirar històricament gran part de l'educació d'adults (Terry, 2001), en termes de "contingut" i "propòsit". L'aprenentatge permanent, no obstant això, és molt més individualitzat i hi ha tendit a estar filosòficament arrelat en un individualisme

liberal radical (Dossier, 2004). L'aprenentatge, en l'OCDE o els documents governamentals, és dibuixat com una responsabilitat individual (veieu Rubenson & Walker, 2006; Walker, en premsa). En efecte, "aprenentatge", a diferència d'"educació", individualitza; no té la connotació d'infraestructura ni tan sols d'educadors. Açò ho abaratix. Com ha ocorregut en molts països, hi ha hagut un retall de suport econòmic per a l'aprenentatge i l'activitat voluntària, que ha donat com a resultat més persones que necessiten pagar per la seua pròpia educació d'adults –llevat que siguen considerats com "que requerixen" educació d'adults o formació. Hi ha una tensió entre la idea que l'educació és un privilegi individual que un ha de pagar, i la que és obligatòria, com s'aprecia en molts programes assistencials per al treball a EUA, Nova Zelanda o Canadà.

Molts educadors d'esquerra ara se senten dividits entre criticar el marc dominant d'"aprenentatge permanent" a través de nostàlgiques súpliques per una més àmplia concepció d'educació d'adults, o ajudar els seus estudiants a adaptar-se a un món "que és", tant si aproven este món com si no. Imaginar un "món que podria ser" pareix quelcom que ocupa el seient de darrere, potser a causa de les aversions i recels postmoderns a les "grans narratives" (veieu Hill et.al. 2002). Mentres no siga possible, o responsable, derivar una *alternativa* concreta d'aprenentatge permanent del treball de Freire, és útil tornar a la filosofia i pedagogia educativa freireana per a pensar sobre *alternatives*. El que Freire ens oferix és una forma de pensar més enllà dels marcs ja existents en el nostre interés per nous marcs. Un aprenentatge permanent centrat en cada adaptació individual –ja siga per a propòsits econòmics o socials– o com a mera resistència no era i no pot ser part de la visió de Freire de l'aprenentatge permanent.

Un Imperatiu d'Aprenentatge(s) Permanent(s) Alternatiu(s)

Jo mantinc que roman un imperatiu d'aprenentatge permanent. De la mateixa manera que McLaren i Jaramillo (2008) han intentat apropiar-se la paraula "globalització", jo prenc la frase "aprenentatge permanent" amb tots els seus defectes i connotacions lligats a la seua interpretació dominant. Crec que els aprenentatges permanents alternatius són, no obstant això, necessaris. Mentres una sospita de "capitalisme neoliberal global" pot conduir els educadors progressistes i crítics a rebutjar l'imperatiu dominant d'aprenentatge permanent, la necessitat del canvi encara ens ronda –i, plantege, l'aprenentatge permanent ens oferix una possibilitat de representar el canvi i desafiar directament el mite dominant de la globalització.

“La globalització com a capitalisme neoliberal global” ha sigut generalment el sistema al qual l’aprenentatge permanent ens ha ajudat a adaptar-nos. És imparcial declarar que esta “globalització” ha sigut provada, de forma tardana, amb la recent crisi econòmica que assota els EUA i que s’estén per tot el món. Encara que la ideologia que sosté el neoliberalisme ha sigut internalitzada tan profundament que fins i tot de cara a l’evident *débâcle* econòmica, la fe en els ideals dels Xics de Chicago continua. Harry Binswanger, un filòsof professor en l’Ayn Rand Institute de New York City, per exemple, pensa que l’actual crisi econòmica està arrelada en “una pèrdua de respecte per la cobdícia i l’egoisme per l’acció del govern amb lleis ràpides que frustren la cobdícia” (citat en Scowen, 2008, pàg. 11). Va més enllà al dir que una economia amoral està predestinada (que és el discurs propugnat pel capitalisme del lliure mercat) i, de fet, subratlla que l’egoisme és una virtut, quelcom a què fer honor. Dins d’este marc, és evident per a Binswanger que els problemes amb la crisi de les hipoteques *subprime* són perquè les companyies “no estaven atenent el seu propi interés. El fet que ells caigueren en fallida mostra que no eren bastant cobdiciosos” (Scowen, pàg. 14). El “mite” de la globalització neoliberal és que és un sistema amoral; la idea que el mercat reflectix els desitjos humans i no pot ser jutjat com “bo” i “roín”. En realitat, no obstant això, el capitalisme neoliberal global ha sigut activament criticat per la seua cobdícia i immoralitat i desigualtat d’accés. El mercat no decidix; el fort i el poderós decidixen. En nom del “xicotet govern”, el govern i l’administració s’han en realitat incrementat (Rose, 1999; Brodie, 2004); en el nom del “lliure mercat” l’Estat ha intervingut activament per a promoure una “societat de mercat” (Slater i Tonkiss, 2001; MacEwan, 1999); i, mentres ja no es mantenen els servicis socials com un “dret” que es demanda, s’espera una major responsabilitat dels ciutadans (Losen, Neill & Codd, 2004).

Este sistema, com hem discutit abans, que ha consagrat la cobdícia humana i la deshumanització, fa de l’aprenentatge permanent un imperatiu. Però quin tipus d’aprenentatge permanent necessitem? Òbviament, ciutadans capaços d’adaptar-se a un món basat en l’assumpció ideològica que “la cobdícia és bona” és quelcom que tots els educadors crítics podrien estar d’acord que seria errat i fins i tot perniciós. En molts sentits, els aprenentatges permanents alternatius estan vinculats a les globalitzacions alternatives. Hardt i Negri (2001), per exemple, critiquen l’“imperi” capitalista sota la globalització, com un lloc de producció i reproducció. No obstant això, ells veuen espais i oportunitats sense precedents per al lliure moviment i l’abolició dels estats-nació, posant la seua fe en els nous moviments socials globals. Beck i Lau (2005), en un altre exemple, declaren que hi

ha oportunitats per a una democràcia radical amb el debilitament de les fronteres nacionals i la despolitització de les polítiques nacionals. No presentaré visions alternatives en detall, però sí que miraré Freire per a explorar direccions alternatives per a l'aprenentatge permanent.

Freire: Imaginant Alternatives

... somiar no és només un acte polític necessari, és una part integral de la condició historicosocial del ser d'una persona (Freire, 1999, pàg. 19)

Un aprenentatge permanent fonamentat en l'adaptació a un sistema opressiu de globalització compartix molts aspectes amb la filosofia subjacent en la noció de Freire d'"educació bancària·", que pretén mantindre la desigualtat i *l'status quo*. L'educació bancària, que pot ser entesa com el tractament dels estudiants com a objectes sense coneixement en els quals es deposita la informació, és una educació necròfila (Freire, 2000) que afavorix "els opressors" en la societat i esclafa l'esperança, la creativitat i el potencial per al canvi en favor de preservar l'orde existent. Un pot criticar Freire per usar un llenguatge dicotòmic d'"oprimit" i d'"opressor". Evidentment, la vida té més matisos i diria que aquells de nosaltres que vivim en occident, ens podem sovint identificar tant amb el paper d'"opressor" com amb el d'"oprimit". No obstant això, crec que és una mala interpretació de Freire centrar-se en les persones individuals com a opressores. El que resulta clar de les experiències i dels escrits de Freire és que estem tractant amb persones que estaven actuant com a opressores a causa d'un sistema opressiu sense qüestionar. Les estructures opressives porten a uns a dominar els altres, per a justificar la seua deshumanització de l'altre, com els *latifundistes* rics brasilers en els anys seixanta i setanta a qui Freire es referix en la seua obra. Per als opressors, escriu Freire "els diners són la mesura de totes les coses, i el benefici l'objectiu principal... el que val la pena és tindre més –sempre més– fins i tot a costa que l'oprimit tinga menys o no tinga res" (2000, pàg. 58). Encara que *Pedagogia de l'oprimit* es va publicar per primera vegada fa uns 40 anys i va ser escrit respecte a un context concret, estes paraules encara resulten certes. Probablement, el fet de "tindre més" és el cor del capitalisme neoliberal global que, com Freire proclama en els seus escrits poc de temps abans de la seua mort, és reforçat per una "ideologia inherent que informa, compartix i manté una ètica de la cobdícia" (Freire, 1997, pàg. 313). Freire reprova clarament "el discurs pragmàtic neoliberal, segons el qual hem d'"acomodar-nos" als fets com a donats –com si no es pogueren donar d'una altra forma, com si no

tinguérem el deure de lluitar" (1999, pàg. 90). En canvi, ell ens exhorta a "dir no al neoliberalisme que estem presenciant...informat per l'ètica del mercat, una ètica en la qual la minoria aconseguix més beneficis en contra de les vides de la majoria" (Freire & Macedo, 2002, citat en Freire, 2000, pàg. 26). L'imperatiu per a les alternatives és clar; sota la globalització hegemònica neoliberal "aquells que no poden competir, moren" (ibíd.)

Mentrestant un gran nombre de llibres, articles i comunicacions han sigut escrits sobre els errors i, fins i tot, les tendències necròfiles d'una globalització hegemònica opressiva, les proclamacions sentencioses han acompanyat els arguments de petulància autojustificativa expressats en resposta als errors de la globalització; "t'ho vaig dir" és un eco que recorre els departaments universitaris de sociologia mentres la *débâcle* econòmica seguix, per exemple. No obstant això, les visions d'aprenentatges permanents alternatius requerix de nosaltres que somiem i, sobretot, abracem l'esperança i l'amor a la vida en compte de la inevitabilitat o la "mort". El que Freire ens oferix, sobretot, és el sentit de l'esperança: "hi ha una esperança, encara que tímida, en els cantons dels carrers, una esperança en tots i cada un de nosaltres" (1999, pàg. 8); esperança, per a Freire, que emana d'una posició teleològica de què som per a ser més plenament humans. En açò, Freire era un optimista; mentres les estructures i les pràctiques poden animar comportaments necròfils, com el neoliberalisme, el nostre sentit de l'amor i del fet de deambular pel món, podria véncer. L'opressió contínua per a Freire, no obstant això, no era inevitable (Freire, 1999; 2000). Freire té fe en el potencial de la humanitat per a transformar les estructures opressives, apel·lant al nostre ser moral i a l'educació que planteja problemes. Ell creu en la naturalesa inquisitiva del gènere humà i en la bona voluntat dels sers humans per a provar i problematitzar allò amb què s'enfronten (Freire, 2000). És just concloure que la posició filosòfica última de Freire era que la nostra vocació ontològica és arribar a ser més plenament humans (Freire, 1999; 2000; Freire & Macedo, 1987). La nostra existència és aquella en què hem de treballar cap a l'alliberament de tot el gènere humà a través de l'amor i la consciència.

Un aprenentatge permanent que responga al món contemporani hauria de ser aquell en què educadors i educands estigueren compromesos amb la noció de Freire de praxi: reflexió i acció sobre el món amb vista a transformar-lo (Freire, 2000). La nostra lectura i comprensió ens portaria a l'acció. Si seguim Freire, les visions alternatives de l'aprenentatge permanent col·locarien l'alliberament en el centre. Com suggerix la dialèctica hegeliana d'amo/esclau, no obstant això,

l'alliberament –i per consegüent el canvi significatiu– només pot sorgir quan l'esclau se n'adona que l'amo és dependent de l'esclau. Només una vegada que l'esclau ha problematitzat la seua situació pot (ell o ella) ser verdaderament alliberat. No és simplement que l'esclau siga conscient del seu patiment –el que probablement és– sinó que reconeguera com l'amo necessita l'esclau. Hi ha, com Fannon (1963) escriu, una connivència de l'oprimit amb l'opressor, i només una vegada que açò és reconegut pot ser possible l'alliberament. De forma semblant, Freire declara que "només el poder que sorgix de la debilitat de l'oprimit serà bastant fort per a alliberar a ambdós" (Freire, 2000, pàg. 44); només quan "ens fem els amos (del nostre) propi pensament" (pàg. 124) podem alliberar-nos a nosaltres mateixos. El fet de presentar aprenentatges permanents alternatius, doncs, requerix de nosaltres, com a aprenents, que desafiem la nostra posició de serfs del "mercat com a amo", al discurs "amo" de la globalització com a donat i inevitable; i, en últim terme, desafiar l'aprenentatge permanent com a estructura que agarra la mentalitat. Sota un capitalisme neoliberal global, l'aprenentatge permanent és concebut com quelcom –per a bé o per a mal– amb què hem de comprometre'ns; com una tasca i una responsabilitat més que com una oportunitat d'alliberament. Contrarestar una psicologia d'opressió (Gadotti & Torres, nd) i la confrontació amb el "discurs amo" de la globalització i l'aprenentatge permanent seria el punt de partida per a concebre aprenentatges permanents alternatius.

Una alternativa que planteja problemes

A l'imaginar alternatives a un aprenentatge permanent que abraça la mort o a la globalització, hauria d'adoptar-se una posició de plantejament de problemes. Freire escriu,

En l'educació que planteja problemes, la gent desenrotlla el seu poder per a percebre críticament *la forma en què ells existixen* en el món, *amb què* i *en què* es troben; ells vénen al món no com una realitat estàtica sinó com una realitat en procés, en transformació (1999, pàg. 83)

Com he plantejat, l'imperatiu d'aprenentatge permanent ha sigut conceptualitzat com quelcom inevitable en una globalització concreta. De forma irònica, mentres tota la naturalesa de la globalització és "canvi" i "procés", la seua *direcció* vers l'increment del lliure mercat i el creixement de la desigualtat ha sigut vist com relativament "fix". Per a Freire, l'educació que planteja problemes era el contrari a l'educació bancària i a l'educació del deixar fer (sense instrucció ni direcció). Ell explica, "l'educació que planteja problemes implica un constant desvelar la

realitat… lluitant per l'emergència de la consciència i la intervenció crítica en la realitat" (2000, pàg. 81). Un enfocament de plantejament de problemes ens portaria immediatament a qüestionar la premissa de l'imperatiu: si l'aprenentatge permanent és la resposta quina és la pregunta? A més, quin tipus de resposta estem donant a la pregunta? Ens tornaríem immediatament escèptics sobre la premissa que hi ha *una* resposta. No pot haver-hi, en la visió de Freire, una resposta concreta imposada externament. A més, com Jean Anyon (2005) ha fet notar amb franquesa, l'educació no pot fer fix completament el que no va trencar. De cara al canvi de la política pública, l'aprenentatge permanent no pot "corregir els errors" de la globalització. Un programa prescrit d'aprenentatge permanent per a ajudar en la integració dels immigrants en el mercat laboral, per exemple, sense un qüestionament fonamental i una revisió de les polítiques, història i context en què este aprenentatge té lloc no és una educació que planteja problemes, ni és capaç de treballar vers l'alliberament de l'opressor i l'oprimit. Una consideració del context històric, social, polític i cultural és clau per a una visió alternativa de l'aprenentatge permanent. A més, adoptar un enfocament de plantejament de problemes ens portaria a pensar dialècticament en una forma en què estaríem "oberts a preguntes més àmplies, i a la possibilitat –fins i tot probabilitat– que les actuals assumpcions siguen revisades, repudiades o derrocades" (Roberts, 1998, pàg. 98). Plantejar problemes no és el mateix que "resoldre problemes"; però al prendre el "problema" com el punt a partir del qual interrogar la realitat, podem començar a pensar en com efectuar el canvi per a una major humanització dels altres.

El que és essencial en la conceptualització de l'aprenentatge(s) permanent(s) a través d'una mirada freireana és el reconeixement de la primacia del col·lectiu. Encara que el concepte d'aprenentatge ha sigut individualitzat en el discurs dominant, precisa no ser-ho. L'aprenentatge, subscric, és col·lectiu; no existix purament en el pla individual. Formular aprenentatges permanents alternatius, per tant, podria ser també considerat un aprenentatge que es dirigix a la societat més que als individus atomitzats. Part d'açò significaria posicionar tots els educadors i educands en un enfocament dialògic on posar-se en relació amb altres per al desenrotllament de la nostra comprensió del món. Freire diu, "…Cap de nosaltres posseïm la veritat. Esta es troba en el diàleg "apropiat"…" (1973, pàg. 219). Freire col·loca una relació de respecte en el centre de la seua concepció del diàleg, que ell veu com "una relació jo-tu, i necessitaríem una relació entre dos subjectes" (pàg. 89). A més, el procés educació / aprenentatge no és considerat només com una empresa de col·laboració entre dos o més persones, sinó, el que potser serà més

important, com el moviment cap a la *concientització*, que Roberts descriu com “el component reflexiu de la praxi” (1996, pàg. 188), que resulta de l’aprenentatge crític i l’acompanya, “no podem quedar-nos en el nivell de l’individual” (Freire, 1973, pàgs. 146-147). L’aprenentatge està connectat de forma fonamental al món i a la visió principal d’humanització de Freire. A més, diàleg i aprenentatge han necessàriament d’“implicar l’amor pel món i per altres sers humans” (Roberts, 1998, pàg. 106). De forma relacionada, el nostre aprenentatge ha de servir també per a més que per a nosaltres mateixos, no ens impliquem en l’aprenentatge permanent per a assegurar aïlladament la nostra pròpia inclusió en el mercat de treball o per a ajudar-nos a adaptar-nos a la societat. Freire i Shor plantegen esta pregunta: “a favor de qui o de què usem la nostra competència tècnica?” (Freire, 1987, pàg. 212). Si no ens preguntem a nosaltres mateixos per a qui i per què nosaltres, o els altres, estan implicats en l’aprenentatge permanent, no podem tan sols començar a imaginar aprenentatges permanents alternatius, com més una societat alternativa.

Imaginar la utopia per mitjà de l’aprenentatge(s) permanent(s)

En *Pedagogia de l’esperanza*, la seua continuació de *Pedagogia de l’oprimit*, Freire escriu,

…sempre que el futur siga considerat com quelcom prefixat –ja siga com una pura, mecànica repetició del present, o siga simplement perquè “és el que ha de ser”– no hi ha espai per a la utopia, ni tan sols per al somni, l’opció, la decisió, o l’expectació en la lluita, que és l’única forma en què hi ha l’esperança. No hi ha espai per a l’educació. Només per a la formació (1999, pàg. 91)

És just concloure que la “formació”, en efecte, és el que el discurs hegemònic d’aprenentatge permanent ha sigut generalment. Això no vol dir que hi haja un “arranjament immediat” per a suplantar eixe discurs constrictiu per un altre més alliberador. La situació present en què nosaltres mateixos ens trobem és a què Freire es referia com “situació límit” (Freire, 2000). Els actuals discursos dominants sobre aprenentatge permanent i globalització fan difícil per a nosaltres somiar col·lectivament les alternatives. És més, com Freire explica, “no són les situacions límits en si mateixes les que creen un clima de desesperança, sinó més aïna com són percebudes per les dones i hòmens en un moment històric donat: ja siguen percebudes com a grillons o com a barreres infranquejables” (2000, pàg. 80).

Seguint Freire, el primer pas per a superar, o almenys mitigar, les esmentades barreres és per la verdadera comprensió de les formes en què treballen i exercixen el poder sobre aquells que tenen menys poder en la societat. En l'examen de les barreres per als aprenentatges permanents alternatius és important considerar com les esmentades "barreres" percebudes són "possibilitadores" per a altres. A qui servixen els discursos dominants? Concorde en això amb MacLaren & Jaramillo (2008) que una pedagogia crítica global es fa necessària –una que estiga arrelada en la tradició de la pedagogia crítica com és desenrotllada per Freire (cf. Freire & Macedo, 1987), Shor (1992), Giroux & Aronowitz (1985) i McLaren (2000), entre altres.

El discurs de la pedagogia crítica ha sigut capturat en el paradigma dominant d'aprenentatge permanent. En *Més enllà de la retòrica: polítiques i pràctiques de l'aprenentatge adult*, per exemple, l'OCDE demana la "transformació de l'individu més que la regurgitació de la informació" (OCDE, 2003, pàg. 163). El llenguatge de la transformació, el context-específic i la pedagogia centrada en l'estudiant penetra la majoria dels textos d'aprenentatge permanent. Fins i tot, açò és, com McLaren & Jaramillo (2008) expliquen, una pedagogia individualitzada aigualida. Hi ha exemples actuals de programes d'aprenentatge permanent que estan emmarcats dins d'una tradició de pedagogia crítica. Per exemple, Literacy Aotearoa [5], la major associació de programes d'alfabetització comunitària d'adults a Aotearoa/ Nova Zelanda emprén –o almenys tracta d'emprendre– una educació alliberadora, col·locant la importància sociocultural de l'educand en el centre i l'educand decidix el que vol aprendre i com. Més especialment, com una organització *kaupapa Maori* (ideologia Maori), la història, la cultura, les polítiques i l'autodeterminació són centrals. Tant educadors com educands estan treballant dins d'un marc de tractar de comprendre com l'alfabetització es relaciona amb la naturalesa bicultural de Nova Zelanda/Aotearoa, forjada per la firma del Tractat de Waitangi en 1846. Inclòs en el material que treballen els instructors, en el programa d'educació per a educands alfabetitzats, està el material sobre la història del colonialisme en el país, el debat sobre Maori *tino rangatiratanga*, o autodeterminació, i sobre els vincles entre colonització i les actuals qüestions de la globalització. Tant instructors com educands estan compromesos a pensar sobre els temes més amplis d'accés al coneixement, desigualtat i les relacions entre passat i present quan pensen sobre el futur. A més, l'alfabetització està clarament tractada com *situada* (Street, 2005) i considerada com potencialment transformadora, de l'educand individual, els educadors i la societat com un tot. Encara que l'organització treballa dins d'"una situació límit" d'increment de la demanda d'estandardització, avaluació de

resultats, responsabilitat i molt menor suport financer per a l'alfabetització que per a programes d'inserció laboral, estan compromesos, almenys en part, en el que MacLaren & Jaramillo (2008) anomenen una pedagogia crítica de la globalització.

Comentaris Finals

El propòsit d'este article era continuar el diàleg, en el *Rizoma Freireano*, iniciat per MacLaren & Jaramillo (2008) sobre en què podria la pedagogia crítica –la pedagogia i filosofia freireana en particular– contribuir a la nostra discussió sobre els propòsits i la naturalesa de l'aprenentatge i l'educació de hui. El d'aprenentatge permanent, com molts altres discursos hegemònics sobre educació i aprenentatge, ha sigut entreteixit amb un discurs hegemònic de la globalització. Proposar alternatives a l'esmentat discurs restrictiu i determinista dins d'un marc freireà requerix que adoptem una posició d'esperança. Les nostres crítiques, i general indignació de cara a l'actual situació límit són necessàries; més encara el nostre compromís amb "un altre tipus de ser". Concloc este article tornant de nou a Freire per a pensar sobre com podríem formular alternatives tant a l'aprenentatge permanent com a la globalització.

No hi ha autèntica utopia fora de la tensió entre la denúncia d'un present que es fa més i més intolerable, i l'anunciació, l'anunci, d'un futur que és creat, construït –políticament, estèticament i èticament (Freire, 1999, pàg. 91)

Bibliografia.

Adams, F., & Horton, M. (1998). *Unearthing the seeds of fire: The idea of highlander*. Winston Salem, NC: John F Blair.

Anyon, J. (2005). *Radical possibilities: Public policy, Urban education, and a 'New' social movement*. New York: Routledge.

Bagnall, R. G. (2000). Lifelong learning and the limitations of economic determinism. *International Journal of Lifelong Education, 19*(1), 20-35.

Bastow, S., & Martin, J. (2003). *Third Way discourse: European ideologies 'in' the*

twentieth century. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Beck, U., & Lau, C. (2005). Second modernity as a research agenda: Theoretical and empirical explorations *in* the 'meta-change' of modern society. *British Journal of Sociology, 56*(4), 525-557.

Bhagwati, J. N. (2004). *In defense of globalization*. *New* York: Oxford University Press.

Boshier, R. (2004). Meanings and manifestations of anarchist-utopian ethos *in* adult education. *45th Annual Adult Education Research Conference (AERC),* Victòria, B.C. 53-58.

Brodie, J. (2004). Globalization and the social question. *In* S. Clarkson, & M. G. Cohen (Eds.), *Governing under estrés: Middle Powers and the 'challenge' of globalization* (Pàgs. 12-30). London: Zed Books.

Callinicos, A. (2001). *Against the third Way: An anti-capitalist critique*. Cambridge, U.K.; Malden, MA: Polity.

Craig, D., and Porter, D. (2003). Poverty reduction strategy papers: A *New* convergence. *World Development,* 31: 53-70.

Craig, D. & Porter, D. (2006). *Development beyond neoliberalism? Governance, poverty reduction and political economy.* 'New' York: Routledge.

Delors, J., & UNESCO. (1996). *Learning, the treasure within: Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century*. París: UNESCO *Pub*.

Dostal, J. M. 2004. Campaigning on expertise: How the OECD framed EU welfare and labour market policies – and why success could trigger failure. *Journal of European Public Policy* 11: 440-460.

Fairclough, N. (2006). *Language and globalization*. London; *New* York: Routledge.

Faure, E., & International Commission on the Development of Education. (1972). *Learning to be; the world of education today and tomorrow*. París: UNESCO.

Fenwick, T. (2003). Flexibility and individualisation *in* adult education work: The

case of portfolio educators. *Journal of Education & Work, 16*(2), 165.

Field, J. (2000). Governing the ungovernable: Why lifelong learning policies promise so much yet deliver so little. *Educational 'Management' & Administration, 28*(3), 249.

Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness.* (1st American ed.). New York: Seabury Press.

Freire, P. Letter to North-American teachers. *In* Shor (Ed.), *Freire for the classroom: a sourcebook for liberatory teaching*, (Pàgs.211-214), Portsmouth, NH: Boyton/Cook.

Freire, P. (1997) 'A respon-se'. *In* P. Freire, J. W. Fraser, D. Macedo, T. McKinnon, & W. T. Stokes (Eds.), *Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire* (Pàgs. 304-329). *New* York: Peter Lang Publishing Company.

Freire, P. (1999) *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed.* 'New' York: The Continuum Publishing Company.

Freire, P. (2000) *Pedagogy of the Oppressed.* New York: The Continuum International Publishing Group Inc.

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

Freire, P. & Macedo, C. (2002). *Ideology matters.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

Friedman, T. L. (2000). *The Lexus and the olive tree* (1st Anchor Books ed.). New York: Anchor Books.

Friedman, T. L. (2005). *The world Is flat: A brief history of the twenty-first century* (1st ed.). New York: Farrar, Straus and Giroux.

Gadotti, M. & Torres, C.A. (n.d). Paulo Freire: a homage. National-Louis University. Retrieved 14 August, 2008 from http://www3.nl.edu/academics/cas/ace/resources/Documents/FreireHomage.cfm

Giddens, A. (1999). *The third Way: The reNewal of social democracy*. Malden, MA: Polity Press.

Giddens, A. (2000). *Runaway world: How globalization Is reshaping our lives*. *New* York: Routledge.

Giddens, A. (2003). *The progressive manifesto: 'New' ideas for the centre-left*. Cambridge; Malden, MA: Polity Press; Blackwell.

Giroux, H. & S. Aronowitz (1985). *Education under siege.* South Hadley, MA: Bergin and Garvey.

Greider, W. (1997). *One world, ready or not: The manic logic of global capitalism*. New York: Simon & Schuster.

Hardt, M., & Negri, A. (2001). *Empire*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hill, D., McLaren, P., Cole, M, & Rikowski, G. (2002). *Marxism against postmodernism 'in' educational theory*. Lanham, MD: Lexington Books.

Huttons, W. & Giddens, A. (2000) *Global capitalism.* 'New' York: The New Press.

Hyland, T. (2002). Third Way valores and post-school education policy. *Journal of Education Policy, 17*(2), 245-258.

Kohl, H. (1991). A tradition of radical education: Highlander in context. *Social policy, 21*(3), 36-43.

MacEwan, A. (1999). *Neo-liberalism or democracy? : Economic strategy, markets and alternatives for the 21st century*. London; New York: Zed.

Martin, I. (2001). Lifelong learning-for earning, yawning or yearning? *Adults Learning, 13*(2), 14.

Martin, I. (2003). Adult education, lifelong learning and citizenship: Some ifs and buts. *International Journal of Lifelong Education, 22*(6), 566-579.

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

Mclaren, P. & Jaramillo, N. (2008). Alternative globalizations: Toward a critical globalization

Studies. *Rizoma Freireano,* Vol 1-2. Institut Paulo Freire d'Espanya.

Mezirow, J. (1996). Faced visions and fresh commitments: Adult education's social goals. *A policy paper prepared for the AAACE* (). Chicago: National Louis University.

OECD (2002). Rethinking human capital. *In* OECD, *Education policy analysis: 2002* (117-131). París: OECD.

OECD (2003). *Beyond rhetoric: Adult learning policies and practices*. París: OECD.

OECD (2005). *Promoting adult learning*. París: OECD.

Olssen, M., O'Neill, A., & Codd, J. A. (2004). *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*. London: Paul Chapman.

Papadapoulos, G. 1994. *Education 1960-1990: the OECD perspective.* París: OECD.

Reich, R. B. (1992). *The work of nations: Preparing ourselves for 21st century capitalism*. New York: Vintage Books.

Roberts, P. (1996). Rethinking conscientisation. *Journal of Philosophy of Education,* 30 (2), 179-196.

Roberts, P. (1998) Knowledge, dialogue, and humanization: The moral philosophy of Paulo Freire. *Journal of Educational Thought, Vol. 32/2,* 95-117.

Rose, N. S. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.

Rubenson, K. (2004). Lifelong learning: A critical assessment of the political project. *In* P. Alheit, R. Becker-Schmidt, T. Gitz Johansen, L. Ploug, H. Salling Oleson & K. Rubenson (Eds.), *Shaping An emerging reality: Researching lifelong learning* (Pàgs. 28-47). Roskilde, Denmark: Roskilde University Press.

Rubenson, K. (2008). OECD and world hegemony…??

Rubenson, K. (??). Constructing the lifelong learning discourse: the role of the OECD and UNESCO.

Rubenson, K. & Walker, J. (2006). The political economy of adult learning *in* Canada,

In T. Fenwick & T. Nesbit (Eds.) *Contexts of adult education: Canadian Perspectives.* (Pàgs.173-186). Toronto: Thomson Learning.

Saul, J. R. (2005). *The end of globalism*. Toronto: Viking Canada.

Scowen, P. (2008, September 20). Wall Street's casualties were remolque greedy. Or were they not greedy enough? *Globe and Mail: Focus.*

Selman, G. R., Cooke, M., Selman, M., & Dampier, P. (1998). *The foundations of adult education 'in' Canada* (2nd ed.). Toronto: Thompson Educational Publishing.

Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Slater, D., & Tonkiss, F. (2001). *Market society: Markets and modern social theory*. Cambridge; Malden, *Mass*: Polity Press; Blackwell Publishers.

Street, B. (2005) *Literacies across educational contextos; mediating, learning and teaching* (Ed.) Philadephia: Caslon Press.

Terry, M. (2001). Philosophies of adult education movements *in* 20th century Canada: Implications for current literacy educators. *Canadian Journal for Studies 'in' Adult Education/RCEEA, 15*(2), 61-78.

Walker, J. (forthcoming). The inclusió and construction of the worthy citizen through lifelong learning: a focus on the OECD. *Journal of Education Policy.*

Notes

[1] Traducció d'Ana Ruiz Abascal

[2] Ponderosa Annex G
2044 Lower Mall
Vancouver, B.C. V6T 1Z2 (Canadà)
Fax: +1-604-822-4244 (Attention to Judith Walker)

Email address: judekiwi@interchange.ubc.ca

[3] Depenent de si la persona continua en l'educació després de la secundària.

[4] Organització per a la Cooperació Econòmica i el Desenrotllament. El terme és usat generalment per a referir-se als "països rics" del món, encara que no és estrictament exacte ja que Mèxic i Turquia, membres de l'OCDE no podrien considerar-se membres del club dels "països rics".

[5] Veieu http://www.literacy.org.nz i websites relacionades per a més informació.

Traducció: Ximo Martínez

Educação, cidadania e democracia

Às vezes penso que se fala de cidadania como se fosse um conceito muito abstracto (...) como se, quando a palavra cidadania é pronunciada, todos a adquirissem automaticamente. Ou como se fosse um presente que os políticos e educadores dão ao povo. Não é isso. É necessário deixar claro que a cidadania é uma produção, uma criação política.

Paulo Freire

Editorial

No livro *Historia de la Decadência y Caída del Império Romano*, Edward Gibbon [1] explica como o Império – antes da queda – se sustentou em três eixos fundamentais: i) a manutenção da paz pela via da preparação da guerra; ii) a unificação cultural por meio do estabelecimento de uma língua comum; iii) a extensão da cidadania a todos os povos que eram conquistados e submetidos. Com certa ironia – e, possivelmente, alguma maldade – Gibbon afirma, relativamente a este último eixo, que houve um momento em que, para contentar os conquistados, tinham sido produzidos demasiados cidadãos romanos. Foi então decidido que se deveria: a) dividir os cidadãos em classes, que seriam diferentes entre si e que gozariam de direitos e privilégios distintos; b) repensar os critérios de concessão da cidadania, apostando em categorias mais restritivas.

Se não tivéssemos citado o trabalho de Gibbon, possivelmente poderíamos pensar que estávamos a falar dos nossos tempos, dado que os três eixos e as duas subdivisões de cidadania que Gibbon aponta são actuais. De resto, assistimos neste momento a um esforço de diversificação dos processos de formação da cidadania que, apesar da sua inovação, estão longe de alcançar as finalidades de uma educação cidadã.

Autores como Hardt e Negri [2] recuperaram de alguma forma essa noção de Império para explicar as circunstâncias actuais da cidadania. Assinalaram, por exemplo, que um dos elementos essenciais desta nova/velha norma imperial se relaciona com a exploração que asfixia toda a vida social e pessoal, a vida laboral e afectiva das mulheres e dos homens. Uma exploração que não é só física – como no caso da escravidão – ou económica – como nas sociedades *fordistas* tradicionais –,

mas que é sobretudo alienadora da capacidade de criação que as mulheres e os homens possuem.

O Império diverso no qual hoje vivemos – tal como o Império Romano – tem revelado uma outra essência normativa – a homogeneização, a criação de uma única identidade cultural homogénea que é de facto diversa e uniforme. Desta forma, os e as intelectuais ao serviço do Império – aqueles que Gramsci designou de intelectuais orgânicos ou que Said chamou de orientalistas – ou ao serviço dos regimes imperialistas que existiram desde o século XVIII constroem a ideia de que certos grupos e certas pessoas são superiores e outros, que integram outras mulheres e outros homens, são inferiores. Estas distinções são apresentadas como se da ordem natural das coisas se tratasse: *"Todos os acontecimentos que se atribuem à histórica revolta árabe reduzem-se às experiências de Lawrence e no que a ela dizem respeito"* afirma Said [3], quando se refere à obra escrita por Lawrence da Arábia.

Este mecanismo imperial é hoje utilizado em todos os domínios da vida e, nomeadamente, da educação. Por exemplo, prescreve-se – graças à aprendizagem ao longo da vida – o que deve ser ensinado e aprendido e utilizam-se processos de educação e aprendizagem para controlar e desvirtuar o desejo e a criatividade das multidões que querem estudar, aprender e construir uma educação que responda aos seus desejos de liberdade e potencie a criatividade social e a cooperação.

Por esta razão, devemos recuperar alguns autores como Raymond Williams, António Gramsci, já aqui mencionado, e Paulo Freire; aliás este último apontou as representações culturais como um aspecto fundamental para a educação – no fundo, o desenho, por assim dizer, que nos fazem da realidade. Esta realidade, marcada e construída para ser pensada de uma determinada forma, é definida pelas construções simbólicas imperiais que delimitam a realidade que se constitui nas relações entre mulheres e homens. Williams assinalava este facto com clareza: *"Penso que os sistemas de significados e valores que a sociedade capitalista gerou têm que ser derrotados, em geral e em particular, por uma forma de trabalho educacional e intelectual sustentada. Este é um processo cultural que designo de "Grande Revolução" e, quando digo "Grande Revolução", refiro-me a uma genuína luta na batalha pela democracia e pela vitória económica da classe operária organizada"* [4].

Trata-se portanto de instituir e organizar processos educativos, culturais e sociais que ajudam a construir uma cidadania real e efectiva – que estão para lá dos

direitos políticos, mas que incluem os direitos sociais, ambientais, produtivos, económicos, etc. Esta cidadania deverá permitir a derrota do modelo de significados que vigora neste momento; deverá por tal favorecer a expansão do desejo e da vida das multidões a partir de um marco diferente, mediante acções educativas, éticas e políticas resistentes e criativas. Como referia Lazzarato, estas acções contemplam e realizam *"as condições de cooperação entre cérebros, pois o acto de resistência actua contra o poder, mas deve ser ao mesmo tempo um acto de criação, de invenção, que actua no plano da proliferação dos possíveis"* [5]. Configuram uns territórios numas comunidades e uns dispositivos nos quais estão em jogo (e no lugar de) uma outra democracia, substantiva e absoluta, e uma outra cidadania, activa, radical suportada por uma educação, emancipadora e dialógica. Enfim, uma educação que permita sustentar uma cidadania activa, crítica e emancipadora, que possa favorecer a edificação de democracias mais atentas aos direitos e aos deveres, às oportunidades de aprendizagem e de formação e à vida.

Se é a transformação que queremos provocar no mundo, devemos iniciar acções que impliquem *"A construção de poderes democráticos (como) alternativa real desde o ponto de vista da pessoa e da comunidade"*, que suponham real e actualmente o *"Poder democrático na cidade, na escola, na fábrica, levando à construção de relações sociais novas e equilíbrios de poder distintos"* [6]? Aqui e agora, agora e aqui: educação, cidadania e democracia.

Bibliografia

[1] Gibbon, Edward. *Historia de la Decadencia y la Caída del Imperio Romano*.

[2] Hardt, Michael y Negri, Antonio. *Imperio*. Barcelona: Paidós, 2005.

[3] Said, Edward W. *Orientalismo*. Madrid: Libertarias, 1990, p. 290.

[4] Williams, Raymond. (Editado por J. McIlroy & S. Westwood) *Border Country. Raymond Williams in Adult Education*. Leicester: NIACE, 1993, p. 308. (a tradução em castelhano intitula-se: *En la Frontera*. Xàtiva: Diálogos –L'Ullal edicions, 2004, e en catalão: *En la Frontera*. Xàtiva: Edicions del CREC, 2004). A citação foi extraída

da publicação em inglês.

[5] Lazzarato, Mauricio. *Por una Política Menor*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2006, p. 203.

[6] Barcellona, Pietro. *Postmodernidad y Comunidad.* Madrid: Trotta, 1992, p. 109.

Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação?

[1]

Paula Guimarães
Unidade de Educação de Adultos
Universidade do Minho (Braga, Portugal)

Da educação popular à educação de segunda oportunidade: diferentes interpretações do direito à educação de adultos nas políticas públicas

O 25 de Abril de 1974 foi acompanhado pela explosão do movimento social popular que se seguiu ao golpe de Estado e que atingiu diversas áreas da vida social, entre estas a educação de adultos. Para este campo de práticas, a Direcção-Geral de Educação Permanente, criada ainda em 1972, sob o regime autoritário, dinamizou uma política pública inovadora para o contexto português que procurou dar resposta às solicitações de iniciativa popular. Este serviço propôs-se articular o Estado com o movimento popular, constituindo-se, nas palavras de A. Melo e A. Benavente (1978), numa unidade "subversiva" da administração pública que implementou acções simultaneamente dirigidas à hierarquia ministerial e às populações. O trabalho levado a cabo assentou em dois objectivos: responder directamente às solicitações dos grupos sociais, procurando dar gradualmente respostas de carácter educativo; e despertar a vontade de desenvolvimento e de mudança colectiva através de uma intervenção que, não tendo sido solicitada pelas comunidades, passava pelo registo escrito dos fenómenos culturais locais. Procurava-se partir do que os adultos possuíam (e não do que lhes faltava), nomeadamente a cultura popular, o saber, o saber dizer, o saber fazer, saberes estes que seriam posteriormente articulados com a escola e o trabalho, através de iniciativas de formação profissional e da educação popular (Melo & Benavente, 1978: pp. 16-19).

No âmbito desta política, claramente influenciada pela proposta de *educação permanente* preconizada pela UNESCO, finalidades ligadas à promoção da democracia e do desenvolvimento, da liberdade e da igualdade de oportunidades surgiam como centrais. Tratava-se de tirar partido das condições históricas que se

vivia e dinamizar estratégias de auto-educação e auto-gestão de organizações locais, na produção de conhecimento relevante para as pessoas. Neste processo de democratização, o desenvolvimento surgia da participação dos próprios adultos (Melo & Benavente, 1978: pp. 11-13).

De resto, em 1976, a Constituição da República Portuguesa estabeleceu no Art.º 73º que todos têm acesso à educação, reforçando deste modo o trabalho levado até então. Este diploma definiu que caberia ao Estado a democratização da educação, através da dinamização de diversas modalidades de educação (formal e não-formal), contribuindo por essa via para a igualdade de oportunidades, para a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, para o desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos, bem como para a promoção do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.

Apesar do seu interesse, após 1976, no âmbito do processo de normalização política pós-revolucionária, a política anteriormente promovida pela Direcção-Geral de Educação Permanente foi abandonada pelo Governo então em funções. A quase paralisia que esta Direcção-Geral experienciou a partir de então expressou, tal como afirma L. A. Rothes (2003), uma inflexão das orientações políticas para o sector. As formas de mobilização popular, que no período anterior se procurava estimular, passaram a ser encaradas com desconfiança e o recurso ao destacamento de professores do ensino regular traduziu a emergência de um mandato assente no esforço de escolarização de segunda oportunidade (Rothes, 2003: p. 38).

É contudo a corrente de educação popular, então menos entusiasta que alguns anos antes, que reassume um papel decisivo na elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos, em 1979, com os objectivos de, segundo o Ministério da Educação, reduzir o analfabetismo e expandir o acesso dos adultos à escolaridade obrigatória, bem como articular estas acções de educação de base de adultos com a educação popular e a formação profissional. Procurava-se por essa via desenvolver acções que privilegiassem a qualidade da acção educativa, contemplassem a diversidade de formas de analfabetismo, evitassem a regressão cultural e atendessem à diversidade de necessidades educativas básicas tornadas evidentes no desenvolvimento da política anterior (Ministério da Educação, 1979: 75).

Ao procurar cruzar educação popular com educação de base, as políticas públicas para a educação de adultos entre 1974 e meados da década de 1980 favoreceram uma interpretação abrangente do direito à educação. Contudo, se os documentos analisados permitiam um entendimento ampliado deste direito, a verdade é que as condições de implementação destas políticas revelaram o carácter frágil da promoção do saber na construção dos cidadãos adultos. De resto, neste período começa a verificar-se uma característica que se tem revelado estruturante nas políticas públicas em Portugal: o carácter descontínuo e intermitente das orientações, o que tem originado um desenvolvimento fragmentado da educação de adultos (Lima, 2005).

Em 1986 é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86). Esta Lei definiu a educação de adultos como subsector que integrou duas ofertas, o ensino recorrente e a educação extra-escolar. O ensino recorrente foi a oferta mais significativa em termos de adultos inscritos, professores e escolas (sobretudo públicas) envolvidos. Com a finalidade de promover a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativos, o Estado, através do Ministério da Educação, assumiu um papel primordial na dinamização do ensino para adultos, nomeadamente ao nível da concepção e do desenvolvimento de contextos e práticas, principalmente no que às formas educativas, ao currículo, aos métodos pedagógicos, ao acompanhamento e à avaliação dizia respeito. Quanto à educação extra-escolar, entendida enquanto educação de adultos liberal, ela foi muito menos relevante em termos de recursos humanos e materiais abrangidos. Levada a cabo com o apoio do Ministério da Educação, mas implementada por organizações não-governamentais, sem fins lucrativos, etc., traduziu-se em muitos casos em actividades integradas em projectos de intervenção comunitária e animação sócio-cultural.

Ao contrário das políticas anteriores que tinham acentuado dimensões abrangentes do direito à educação, a Lei de Bases restringiu o campo da educação de adultos e sugeriu uma concepção ténue de cidadania, baseada na transmissão de conhecimentos de cariz disciplinar e de saberes adquiridos em contexto de sala de aula. Negava-se por essa via o papel central que a educação de adultos poderia assumir nos esforços de modernização e desenvolvimento do país.

Ainda de mencionar que, contando com uma importante contribuição financeira dos fundos estruturais comunitários, o Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação de Adultos em Portugal foi lançado em 1989. Este integrou um sub-programa destinado à educação de adultos, tido por tal como um sector de

intervenção prioritária. A gravidade da situação educativa do país justificava a finalidade definida neste Programa: a promoção da qualificação da mão-de-obra no quadro de um esforço de modernização económica. Neste âmbito, foi desenhado um projecto de acção centralmente definido, no qual o Estado se afirmava o promotor exclusivo das iniciativas a desencadear e para o qual estabelecia patamares e instâncias de gestão e controlo de aplicação de regras diversas e de avultadas verbas. No seu desenvolvimento, este Programa permitiu o aumento significativo das acções implementadas pela rede pública de educação de adultos, não levando porém a mudanças de relevo, sendo acentuada a tendência para a escolarização obrigatória de adultos, mais evidente após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, e destacada a tendência vocacionalista, através da formação profissional (cf. Almeida et al., 1995; Silva & Rothes, 1998).

Se a Lei de Bases do Sistema Educativo enfatizava a educação formal na consagração do direito à educação para o caso dos adultos, este Programa ampliou de alguma forma a interpretação do direito à educação, ao integrar a exigência da modernização da economia e da qualificação da mão-de-obra através da necessária ligação da educação, da promoção de percursos escolares e da formação profissional. Todavia, e apesar da expansão quantitativa das acções de educação de adultos desenvolvidas pela rede pública, este entendimento restringiu-se ao reforço das tendências que se vinham manifestando neste subsector: a tendência para a escolarização, pela realização de cursos que conferiam o 1º e 2º ciclos; e a tendência vocacionalista pelo desenvolvimento da componente de formação capaz de proporcionar a iniciação profissional que facilitasse a inserção no mercado de trabalho (Silva & Rothes, 1998: 33-34). Aliás, à margem das políticas públicas, muitas entidades da sociedade civil, nomeadamente do 3º sector, procuraram resistir a estas tendências, insistindo na dinamização de iniciativas de educação não-formal que visavam fortalecer a intervenção dos adultos na promoção de uma sociedade mais democrática (cf. Lima, 2006) e, em resultado, favoreciam um entendimento mais alargado do direito à educação de adultos.

O relançamento da política pública de educação de adultos: a revalorização do direito à educação de adultos

Entre 1995 e 2002, os governos socialistas eleitos avançaram com um conjunto de propostas que visaram “relançar a política de educação de adultos”. O trabalho então levado a cabo permitiu o surgimento do “S@ber +. Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos”, da

responsabilidade da Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA). A criação deste Programa justificou-se pelo facto de a sociedade portuguesa se encontrar em profunda e rápida transformação, sendo as mudanças particularmente evidentes no mundo do trabalho. Segundo os decisores políticos, a modernização da economia, o necessário aumento da competitividade e a omnipresença de novas tecnologias exigiam trabalhadores mais qualificados, com maior capacidade de adaptação, detentores de outros e mais complexos conhecimentos e competências. De um lado, em resultado de uma tardia generalização do acesso à educação, os níveis educativos da população adulta e, sobretudo, da população activa apresentavam valores baixos quando comparados com os restantes países da União Europeia e da OCDE. De outro, as mudanças às quais se assistia na estrutura produtiva portuguesa que, anteriormente, não exigiam da generalidade dos trabalhadores competências especialmente diferenciadas, obrigavam a alterações importantes no modo de conhecer e de trabalhar. Ainda, devido à insuficiência e à ineficácia das políticas de educação de adultos, a situação portuguesa exigia uma intervenção inovadora e eficaz (Melo, Matos & Silva, 1999: pp. 19).

É neste contexto que se registam alterações relativamente ao conceito de educação de adultos que, entretanto, foi evacuado do discurso político e substituído pela educação e formação de adultos. Assim, a educação e formação de adultos inclui

“(…) um conjunto de intervenções que, pelo reforço e complementaridade sinérgica com as instituições e as iniciativas em curso no domínio da educação e da formação ao longo da vida, se destinam a elevar os níveis educativos e de qualificação da população adulta e a promover o desenvolvimento pessoal, a cidadania activa e a empregabilidade.” (Melo, Matos & Silva, 1999: 11)

Este conjunto de intervenções assentou na diversificação das ofertas, envolvendo entidades públicas, com fins lucrativos e da sociedade civil na sua promoção. Suportadas pela abordagem das competências, e já não em conteúdos de natureza escolar e disciplinar, o reconhecimento, validação de competências adquiridas informalmente ou em contexto de trabalho, bem como o desenvolvimento de novos modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e socioeducativa emergiram como estratégias educativas e formativas centrais; as ofertas então criadas passaram a permitir a atribuição de uma certificação escolar e qualificação

profissional (Melo, Matos & Silva, 1999: p. 12), como no caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA). Para o caso do reconhecimento, validação e certificação de competências, são criados Centros que promoveram esta oferta, Centros estes constituídos por entidades da sociedade civil que estabeleceram parcerias com o Estado.

Deste modo, em meados da década de 1990, a educação de adultos parecia ter assumido um lugar de destaque nos debates políticos sobre educação. Este destaque resultava de, segundo A. S. Silva e L. A. Rothes, uma revalorização da relação entre educação e cidadania devido à importância atribuída ao conhecimento na construção de economias mais competitivas e ao papel que as modalidades de educação não-formal e informal podem desenvolver na promoção da aprendizagem ao longo da vida (Silva & Rothes, 1998: 79). É neste quadro que surgem um conjunto de ofertas educativas e formativas que alargam a participação dos adultos e reforçam dimensões sociais, económicas e políticas da sua participação em sociedade. De entre estas, destacam-se aquelas que valorizam os saberes adquiridos pela experiência e ao longo da vida, assim como outras que reforçam a articulação entre competências escolares e competências de vida, como no caso daquelas que se suportam nos saberes promovidos ou reconhecidos pelos referenciais de competências-chave (cf. Alonso *et al*., 2002; Gomes, 2006).

Desde 2005, a Iniciativa Novas Oportunidades, retomou as principais ofertas do Programa S@ber+, sendo hoje estas ofertas da responsabilidade da Agência Nacional para a Qualificação que possui uma dupla tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e Segurança Social. Em resultado de uma mais evidente articulação com as políticas de emprego e de modernização tecnológica da economia portuguesa, esta Iniciativa tem como finalidade dar um forte impulso à qualificação dos portugueses, integrando dois pilares: as ofertas dirigidas aos jovens e aquelas dirigidas aos adultos. No que respeita as ofertas dirigidas aos adultos, estas têm como objectivos permitir aos adultos recuperar, completar e progredir nos seus estudos, partindo dos conhecimentos e competências que os adultos adquiriram ao longo das suas vidas em contextos informais, através do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; simultaneamente, visa-se orientar os adultos para ofertas complementares de cariz profissionalizante. De resto, o reconhecimento, validação e certificação de competências assume uma importância significativa, dado que surge como uma alternativa à formação profissional qualificante e de curta duração. Esta importância é justificada pelo facto de

“O reconhecimento das competências adquiridas [permitir], a nível colectivo, estruturar percursos de formação complementares ajustados caso-a-caso. Mas mais importante, induz o reconhecimento individual da capacidade de aprender, o que constitui o principal mote para a adopção de posturas pró-activas face à procura de novas qualificações. A consolidação e expansão dos dispositivos de reconhecimento e validação de competências é pois um recurso essencial para o desenvolvimento do país” (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2005: 20).

A Iniciativa Novas Oportunidades permitiu igualmente reconverter os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Centros Novas Oportunidades, atribuindo-lhes outras funções ligadas: i) ao encaminhamento dos adultos que procuram a educação e formação; ii) ao diagnóstico, à triagem e ao encaminhamento dos mesmos; iii) ao desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências; iv) à realização de acções de formação complementares e de curta duração, bem como v) ao acompanhamento prospectivo do candidato certificado. Estes Centros, que se assumem como promotores da aprendizagem ao longo da vida e do gosto pela educação, assumiram desde então um papel central no desenvolvimento das ofertas dirigidas a adultos.

O trabalho realizado até ao momento pela Agência Nacional para a Qualificação e, mais especificamente, pelos Centros Novas Oportunidades é visto por muitos como positivo. Os resultados obtidos em 2007 apontavam para mais de 250.000 jovens e adultos inseridos em ofertas da Iniciativa Novas Oportunidades, de entre os quais mais de 90.000 adultos. Estes tinham sobretudo idades compreendidas entre os 25 e 44 anos (cerca de 66%), muitos destes empregados (cerca de 70%), sendo a distribuição entre sexos mais favorável às mulheres. Mais de 55.000 encontravam-se em processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e mais de 18.000 frequentam Cursos de Educação e Formação de Adultos (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2007).

Em suma, no quadro do relançamento da educação de adultos em finais da década de 1990, novas ofertas são apresentadas aos adultos, ofertas estas que a Iniciativa Novas Oportunidades retoma, em 2005, atribuindo um relevante alento à política pública de educação e formação de adultos. Porém, este programa enfatiza alguns aspectos relativamente ao anterior, entre estes o imperativo da modernização da economia portuguesa no contexto da União Europeia para o qual parece justificar-

se a qualificação. Neste âmbito, as comparações com outros países europeus relativas aos níveis de escolarização da população portuguesa ganham novos sentidos. Ora, este imperativo não pode deixar de ser relacionado com outros aspectos, nomeadamente com a redefinição do papel do Estado no campo da educação de adultos e com a transnacionalização das economias europeias. Neste quadro, outras prioridades têm sustentado as políticas educativas, agora mais articuladas com os sistemas produtivos e com a competitividade económica, que procuram também integrar estratégias que previnam e combatam a exclusão social e as crescentes desigualdades sociais.

É neste cenário que a valorização do direito à educação, especificamente destinada aos adultos, expressa novos significados, mantendo contudo a aposta nos sentidos mais tradicionais deste direito. Assim, certos sentidos realçam as tradicionais dimensões do reconhecimento de uma relação jurídica de pertença de uma determinada comunidade política a certos valores, que permitem perspectivar a educação como uma área privilegiada de intervenção do Estado na promoção de condições de acesso e de sucesso de ofertas educativas e formativas e da igualdade de oportunidades. Outros sentidos enfatizam o carácter dinâmico deste direito, significados estes que resultam de conflitos, pressões e tendências sociais, económicas e políticas que a sociedade portuguesa vive hoje em dia, que favorecem interpretações mais adequadas aos problemas e necessidades que os adultos vivem nos seus quotidianos, mas simultaneamente mais dependentes da sua capacidade de escolha. O exercício do direito à educação e, de modo mais claro, a promoção da cidadania parecem desta forma apresentar um conteúdo plural, mas também ambivalente; neste sentido, estaremos perante *cidadanias em transição*. Como afirmam, por exemplo, A. J. Afonso e E. Lucio-Villegas Ramos (2007), as cidadanias em transição integram concepções, percursos e projectos por vezes contraditórios, sentidos que abrangem novos e velhos dilemas sociais e educativos. Abrangem a promoção da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativo para todos os adultos, mas também incluem políticas sectoriais, dirigidas a certos grupos sociais que parecem necessitar de intervenções específicas. Resultam de um maior empenho do Estado em certos domínios, bem como a sua retracção em áreas que muitos consideram fundamentais (Afonso & Lucio-Villegas Ramos, 2007: 93-94). E é neste quadro profundamente contraditório que a promoção do direito à educação de adultos através das políticas públicas coexiste com outras prioridades, desafios e problemas, alguns de natureza económica e social, deixando-nos dúvidas relativamente ao cumprimento das ideias contidas na Constituição de 1976, mas reservando espaços para outras

possibilidades, algumas destas promotoras da emancipação e de uma democracia de melhor qualidade.

Referências

Afonso, Almerindo Janela & Lucio-Villegas Ramos, Emílio (2007). Estado-nação, educação e cidadanias em transição, *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 20, n.º 1, pp. 77-98.

Almeida, João Ferreira, Coord.; Rosa, Alexandre; Pedroso, Paulo; Quedas, Maria João; Silva, J. A. Vieira da & Capucha, Luís (1995). *Avaliação do PRODEP/Subprograma Educação de Adultos*, Lisboa: CIDEC/CIES (documento policopiado).

Alonso, Luísa; Imaginário, Luís; Magalhães, Justino; Barros, Guilhermina; Castro, José Manuel; Osório, António & Sequeira, Fátima (2002). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*, Lisboa: ANEFA.

Gomes, Maria do Carmo, Coord. (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*, Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.

Lima, Licínio C. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). R. Canário e B. Cabrito, Org. *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*, pp. 31-60, Lisboa: EDUCA.

Lima, Licínio C., Org. (2006). *Educação Não Escolar de Adultos. Iniciativas de Educação e Formação em Contextos Associativos*, Braga: Unidade de Educação de Adultos/Universidade do Minho.

Melo, Alberto & Benavente, Ana (1978). *Educação Popular em Portugal (1974-1976)*, Lisboa: Livros Horizonte.

Melo, Alberto, Coord.; Matos, Lisete & Silva, Olívia, Santos (1999). *S@ber+. Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos em Portugal (1999-2006),* Lisboa: ANEFA.

Ministério da Educação (1979). *Trabalhos Preparatórios para o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA). Relatório Síntese*, Lisboa: Ministério da Educação.

Rothes, Luís Areal (2003). A formação de educadores de adultos em Portugal: trajectos e tendências. *Forum*, 34, pp. 35-62.

Silva, Augusto Santos & Rothes, Luís Areal (1998). Educação de Adultos. AAVV, *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos. Volume III*, pp. 17-103, Lisboa: Ministério da Educação.

Outros documentos

Ministério da Educação & Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2005). Iniciativa Novas Oportunidades (http://www.iniciativanovasoportunidades.gov.pt, 15/10/2008)

Ministério da Educação & Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2007). Balanço da Iniciativa Novas Oportunidades (http://www.anq.gov.pt, 15/10/2008)

Notas

[1] ECE-Campus de Gualtar
4710-057 Braga, Portugal
Telf. +351253601285
Fax. + 351252618172
email: pco@uea.uminho.pt

Zebra-crossings: public participation to remake the city?

Astrid von Kotze [1]

Introduction

Public art is ‘art which has as its goal a desire to engage with its audiences to create spaces – whether material, virtual or imagined – within which people can identify themselves, perhaps by creating a renewed reflection on community, on the uses of public spaces or on behaviour within them’(Sharp et al 2005:1004). More than gallery art which often only attracts middle class people socialised into engaging with culture (with a capital ‘C’) and art appreciation, public art is reputed to be a way of getting different groups of people and communities together to produce meaningful insights, foster peace and create safer and more convivial neighbourhoods. (Clover 2006). Minty (2006:424) suggests that public art is often considered ‘a driver for social change due to its perceived ability to reach broader groupings than is done by established arts institutions.’ By transforming public spaces in some way artists encourage people to congregate and meet and interact with each other in new ways. Thus, by creating transitional spaces – in the sense of both temporary physical spaces that offer transitions from one place to another and mental spaces beyond the familiar, everyday landscapes of thinking – an art, architecture, design and engineering project may also function as a collective practice that opens further democratic possibilities. While festivals often turn citizens into spectators and audience, public art can ask them to become active participants and co-creators of murals, music events, monuments, festivals, performances. In this way art functions as a vehicle to mobilise citizens around particular values and issues.

This article is based on a public art project that took place in Durban, South Africa, in early 2008. The project sought to motivate and mobilise audiences to become active participants in the processes initiated by artists and remake the city. Drawing on my experiences as a cultural activist and popular educator I had attached myself to the project as a researcher for its duration of its 7 weeks. At various stages I interviewed artists and recorded observations in a detailed journal. I also drew on participant student journals and extensive visual records in order to discover how the visiting artists from Europe would engage with local artists and communities in their attempt to create more liveable / likeable spaces in the city. Given the history

of apartheid and a deeply divided society that is now boasting the largest inequality coefficient in the world I asked myself what kind of practices they would employ in order to humanise scarred and bruised relations between different kinds of people. How would this public art project realise the possibility of activating the imagination of all participants, including local communities, towards re-creating parts of the city into ‘creative commons’?

This paper is in three parts: firstly, I situate the discussion and then describe how one aspect of the project, the parade, lays claim to the ‘right to the city’. However, there are different perspectives on this. Secondly, I analyse whether the parade as a creative practice negotiated encounters between different kinds of people. Drawing on Ellsworth (2005) and Biesta (2005, 2006), I argue that it failed to generate understanding, and activate imagination and ‘new beginnings’. Finally, I suggest that any project of ‘learning to live together’ requires not so much a focus on identities, but both a different disposition, and more democratic practices.

The right to the city

We live in divided cities where difference can generate both vibrancy and excitement, open new possibilities of being and relating, or result in ‘bigotry and divisions, marginalisations and exclusions, sometimes boiling over into violent confrontations.’ (Harvey 2006:86) If cities are an expression of divided unequal societies they can also be changed to become environments that bring people together. The challenge is to re-make the cities, and assert what Harvey (2006:83-4) has called ‘one of the most precious of all human rights’: ‘the right to make and remake ourselves’.

The right to the city (…)is not merely a conditional right of access to what already exists; it is an active right to make the city different, to shape it more in accord with our collective needs and desires, and so to remake our daily lives, reshape our architectural practices, and define an alternative way of simply being human.’ (Harvey 2006:102)

People and their living and working spaces are intimately connected, and

we need to evaluate continuously what we might be making of ourselves as well as

of others as the urban process evolves. If, with experience and on reflection, we find our lives too stressful, alienating or just too plain uncomfortable and unrewarding, then we have the right to change course and seek to remake ourselves in another image by constructing a qualitatively different kind of city. (Harvey 2006:83-4)

The challenge, writes Harvey (2006:89), is to construct sites that can 'provide socio-spatial bases within which experiments into different modes of urban living can arise and from which struggles can be waged to build a different kind of city.'

In the South African context this challenge is extremely relevant. Durban, a city with a population of roughly 4 million people situated on the East coast of South Africa bears all the signs of historical apartheid planning in that the majority population lives far away from the industrial areas and central business district and relies on public transport to get to work. The transport system is designed to deliver people to and away from the city, thus, moving from the North of the City to the West still requires travel via the centre. Warwick triangle is a busy intersection of roads, markets and public transport on the edge of the inner city. Below a large colourful mural adorning the walls of the station it is noisy and polluted as taxis, buses, trucks, cars, commuters, stall-holders and shoppers jostle for position and compete for space and passage. Here is the main taxi-rank for commuters, the biggest fresh produce market, the largest number of informal traders and, hovering above on two unfinished viaducts over the station the biggest 'muthi market' in Southern Africa [2]. Warwick Junction shows up the glaring differential distribution of economic, social, cultural resources: this is where people without private transport means shop; it is a space to pass through rather than be or live in, and only informal traders and homeless transient people sleep here (illegally) under plastic sheets or in hastily erected temporary shelters.

Hall (2006:23) has pointed out that cities and places are 'configured in the imaginary through the regimes of representation'. Over the years, Warwick triangle has acquired the reputation of 'dangerous' because of high incidents of criminal activity and politically motivated attacks. The traffic hub and markets are seen as a no-go zone for white and middle-class people.

The decision to take charge of remaking our cities and ourselves is also radical because experts and professions in charge of urban planning would have us believe that they know best what's in our interests and that we are ill qualified to shape the places and spaces in which we live. Yet, as Miles (1998:24) observes,

(I)imagination is not the reserve only of artists and designers, it is the potential of every citizen to foresee a future', and 'those who experience a city through the attachment of meanings and values to spaces (rather than through schematic representations) have much to offer, and are the city's rightful owners.

In February 2008, an international art, architecture and design project took up its headquarters in the middle of the Warwick area, and embarked on a project that sought to re-claim and kindle citizens' imagination and re-configure parts of the city.

Cascoland: activating the city

'Cascoland' (casco is a 'hull' and the name alludes to a shell that needs to be filled, using do-it-yourself technologies, to turn the shelter /house or boat into a home) is the name given to a public art project that seeks to turn public spaces into more accessible and liveable ones, through 'a collage of different projects'. In 2006, Dutch and international artists collaborated with local South African ones in the Cape Town Crossroads squatter camp, in 2007 they worked in the inner city of Johannesburg and in 2008 in various locations in Durban. While the context gave rise to specific foci and interventions the mission and method for all three remained largely the same: Cascoland considers public art 'an important tool in activating and developing public space':

In the kind of public art Cascoland promotes, inter-disciplinary artists engage themselves in communities to collaborate with audiences and members of the communities in shaping their public space through dialogue and participation.

The intention is to motivate and mobilize audiences to become an active participant in the process initiated by the artists and in which the eventual artwork is not as much a physical object but a change in perception of public space with the audience. (www.cascoland.org)

In practice, Cascoland works in two phases: during a five week 'laboratory phase' international and South African artists, architects and designers work together, often using found materials and recycling discarded objects, and define their particular projects and execute their ideas, drawing in members of local

communities and students, Visiting artists also host workshops as ‘a means to transfer and exchange skills and experiences’ on ‘recycling’, ‘animation film making’ and other creative skills (www.cascoland.com). At the end of the five weeks the work culminates in a festival lasting eight days during which workshops, performances, events showcase the projects and make space for other invited local artists and musicians in a program that aims ‘to activate public space’. While Cape Town and Johannesburg had operated within one space, Durban was to be a ‘mobile’ project opening up and connecting different parts of the city with one another.

Many residents of informal settlements in and on the periphery of Durban walk to town, especially if they are unemployed or command low wages. One of the commuter routes from Cato Manor/Mkhumbane to the city captured the imagination of a young architect, Doung Jahangeer, who, eight years ago, began walking the route, establishing relationships with ‘loose [cigarettes] and sweet sellers, gangsters, mamas’. His vision, developed along the way when he realised the energy of people, became one of ‘architecture without walls’, and he wanted to ‘workshop the production of space’, ‘workshop the function of space’ believing that ‘people in spaces make places’. (Interview 27 February 08) He realised, as he says, ‘new ways of engagement between spaces and the people that inhabit them giving rise to new notions of citizenship and civic engagement made possible by the intersections in these routes.’ He suggested that ‘These experiences contest the paranoia regarding safety and the ‘politics of fear’ that shape our interactions within the city.’ (www.Cascoland.org) His hope was that the affected change in perceptions would infect the city council, and that ‘after they have left the council will begin to demonstrate a willingness to shift their own attitude about urban development, and wanting it to be a bit more creative and we can only see that if there is an action that is taken.’ (Interview 27 February 08)

The idea was born for a public art project consisting of a kind of ‘performative walk with a group of people’ along ‘imaginary axis of ‘informal routes’ from the peripheric townships, via suburbia, along the N3 highway into the heart of the city.’ (ibid) While he conducts such walks on a regular basis, Cascoland was to open access to the route and the places and spaces alongside it to the public more generally. In this way, Cascoland 2008 proposed to connect the ‘informal settlements’ outside of the city center with the inner city context. Along the way participants would encounter various ‘interventions’ aimed at mobilising them into engaging with the physical spaces and the people inhabiting them.

The Durban Cascoland happened at five different sites and a detailed description of all the events and projects would go beyond the scope of this paper. All, however, originated from the 'performative walk' to which members of the public were invited through press releases and pamphlets as follows:

Cascoland invites you to come and experience an inner city art trip, dubbed the Parade. It will highlight the work of individual artists, architects and designers from South Africa and Europe. You will become part of a festive walking trip which will bring you to not too obvious places in Durban where you will be hosted by Cascoland in collaboration with local people.

The Parade will start each day at Nicol Square Parkade, where you can park your car securely (from Mon – Fri on level 8, Sat/Sun on level 3). From there the Parade will start at 4.30 PM strictly. You will be accompanied by a mixture of guides and performing artists of the Mobile Bin Band.

The Parade will first bring you to Warwick Triangle. You will experience the vibrancy of this transport hub and market place area while you are walking on your way towards Warwick Park, your first festival destination. (www.cascoland.com,)

The parade

The parade first traversed what is known as the 'Indian area' of the CBD and then the adjacent African markets. From the perspective of the mainly young and white participants the parade was great fun: escorted by police, every day for a week participant – performers and about 50 people walked from Nichol Square to Berea Park, led by a marching band, armed with vuvuzelas (plastic trumpets associated with soccer supporters), decorated broomsticks acting as percussion instruments and whistles. Some performers pushed a range of 'pimped' dustbins on wheels containing music 'boom boxes' and video installations. The parade took charge of the spaces with the director climbing up a ladder and blowing her whistle directing the traffic and by creating pathways through rolled out zebra-crossings.

Shoppers and commuters, traders and sweat-shop workers stopped or were stopped in their tracks and some stared curiously at what appeared like a welcome interruption to an otherwise always-the-same daily routine. Others mumbled with irritation at the disruption of their plans and business. From the windows of a

building divided into sweatshops people were smiling and waving down. Some pedestrians turned and talked to each other; others just shook their heads; some craned their necks to see what would happen next, and others stretched out their hands for a pamphlet that had the words ‘free’ written on it in large letters – but that turned out to be no more than an announcement of the daily festival. Meanwhile, the people on the parade took copious photographs, especially in the muthi market when colourful sangomas and herbalists provided exotic picture opportunities.

What sense did paraders make of it all? For most, it was the first and only exposure ever to a part of their city they had never visited or even known about. One described the city as ‘deep in heat and dirt’ and perceived ‘a contentment that exists’ amongst local people.’ (Nirana, 5.3.08) Another noted:

The attitude was great, and the local people either loved it and were amazed, got involved and some people ignored us completely (obviously in a rush or extremely jealous). The people in the Muti (sic) Market stood up and danced with us, and followed us – normally they would have just stared, and hated the publicity, but they even allowed photos to be taken. This could be seen as a sign that there is safety in numbers, but the reason that I think is more acceptable (and nicer to believe) is that the Cascoland artists and participants had developed relationships with the people of the market and of the town, which is awesome to see. I hope it will change mindsets and attitudes in our town’s and outer lying area’s, both the local and not so local people. (Rich, 13.3.08.)

The traders were indeed gracious hosts and most of them wore welcoming smiles; there was little hope that they would benefit from the paraders as potential customers, yet meanwhile their regular customers and clients were obstructed. I hoped the traders’ indulgence was not borne out of experiences from the past: as people in powerful positions whites could always foray into areas designated ‘black’ as they saw fit. Worse, I wondered whether some form of financial compensation had been negotiated in advance and so the relations had already been cast as commercial ones. (Journal, 8.3.08)

A black student observed his colleagues and commented that ‘negative perceptions inform the outsiders, specially white people, to an extent that they find it so intimidating to set foot there’, and that the highlight of the experience for him was

‘observing my fellow white students going deep into the so-called crime ridden streets’ (George 22.2.08) In the process, perceptions changed. As Nonthando (14.3.08) wrote:

We passed judgement on a ‘black” unsafe clutter, where every inch of every surface was utilized for some form of retail no matter how small. Despite the physical barriers, which divide “white” from “black”. We cannot help but notice the invisible barrier, which exists between one and the others. Strangers in a familiar land. But, our perceptions soon changed. The clutter we once saw as a mess, we now see as the residue of a well-oiled economic market.

How did the people whose space was invaded view the parade? Most considered the paraders to be strangers, tourists. Jessica (5.3.08) experienced being treated like a stranger: ‘The line ‘don’t you know I am local’ just doesn’t seem to cut it when a Caucasian is all too often mistaken for a tourist’. I overheard a pedestrian asking for directions to the parade. He was told he should ‘look for white men with dustbins’. Someone else inquired: ‘What’s this about?’ And when told it was a festival (unspecified) he didn’t understand: ‘So, what are they complaining about?’ While demonstrations and marches have a history, parades of mainly white people taking photographs marching through black spaces seem to make no sense. If the parade was the message itself, the messengers were not understood.

‘White men with bins’

The passage was ‘facilitated’ by a mobile zebra-crossing: two men pushed an industrial spindle with a rolled-up plastic black-and-white ‘runner’ which they pulled out at cross-roads to create a ‘safe passage’. For me, the zebra-stripes became a kind of metaphor for the project itself: creating temporary, precarious and somewhat slippery access to ‘other’ territories, facilitating controlled crossing-over. Once the paraders had passed the stripes were rolled up again and moved to another site. The zebra crossing signaled the tentative first steps of mainly privileged non-blacks into others’ places, and though the racial configuration of the ‘crossing over’ had not been intended, it should have been anticipated and prepared for. Minty (2006:423) points out that ‘[I]it is virtually impossible for artists working in public art in South Africa to escape the burden of history embedded in the landscape.’ I will argue that the a-historicity of the project was extra-ordinary, to say the least.

Ellsworth (2005) has argued for a pedagogy where the materiality of time and place counts because it impinges directly on the materiality of the learning self. There is no doubt that all the paraders' senses were activated and that the suspension of the known, familiar in exchange for uncertainty, fear and vulnerability may have allowed instances of learning through the body. However, I am not convinced that the materiality of an experience automatically leads to learning. Ellsworth (2005:16) describes how the encounter with the other may give rise 'to that unmistakable, naked, vulnerable look of simultaneous absorption and self-presence'.

It is the look of someone who is in the process of losing something of who she thought she was. Upon encountering something outside herself and her own ways of thinking, she is giving up thoughts she previously held as *known*, and as a consequence she is parting with a bit of her known self. The look of the learning self that concerns me here gives form to the sensation of simultaneously being with oneself *and* being in relation to things, people, or ideas outside oneself.'

Was there any evidence of this look? Or were the looks from either side more like those in a zoo: being stared at and staring at objectified 'others'. From what I observed the parade did *not* generate an experience of 'being there' – in the same place – becoming a meeting with both the other and the self. The strange other remained both strange and not-part-of-self; the defining of self through the other did not happen, on either side of 'performer' or 'spectator'.

One participant noted: 'Visiting someone only makes sense if the visited shows some interest in your presence' (Philemon, 29.2.08) It seemed to me that locals were curious but there was little opportunity for this to be activated into real interest and engagement. 'Insiders' and 'outsiders' exchanged furtive glances, both as observers, but eyes did not connect, looks did not settle, there was no time to talk, to exchange a story with the other, to relate. There were moments, impressions – but no shared experiences. Sharing would need communication, negotiation, building trust and agreement, even if for a limited time, while here, one group was constantly on the move and the other remained passive onlookers.

I came to the conclusion that the parade turned out to be an invasion, a conquering, subjugation of space and the people within it and in many ways it was a display of everything that is problematic about attitudes and behaviours towards strangers and others' space (what I will describe as disposition, below). Paraders moved

through the space with seemingly total disregard for the people in it: the shopkeepers and traders, the shoppers, worshippers at the mosque and church, the sick in search for healing at the muthi market. Local people became no more than props, part of the decorations – especially in the muthi market – they were invisible as human beings, non-people or just black workers, naturalised in their poverty and activities as exploited labour. There was no attempt or effort at finding out, learning about space and people. The attitude displayed (intentional or not) was one of control or ignoring: we control the traffic, crowds at taxi ranks etc, or we ignore, disregard. The *marching through* failed to turn into an *engaging with* – and, I fear, deepened alienation rather than sowed seeds for understanding and the creation of common space, both symbolic and physical.

The politics of public art: some tensions and omissions

The Cascoland parade displayed a peculiar ignoring (ignorance?) of the history and politics of South Africa. The starting point of the parade was not just a convenient parking garage, but a place of historical significance as Nichol Square is the site of famous historical political gatherings and demonstrations during the anti-apartheid era. For many members of the public the main (only) reference point for people walking together making a noise would have been public protests associated with political demands. This was clearly demonstrated by the comment of the man who asked ‘what are they complaining about?’ and various passers-by who joined in for a bit and began to toitoi, throwing their fist into the air. Ignoring historical connotations meant not just missing opportunities for new, imaginative ‘calls’ for new common spaces, it meant that participants and audience alike missed the point. Now, six months later, despite those individual experiences that hint at a shift in attitude, the space is unchanged in terms of who uses it and especially white people are deemed to be tourists and consumers.

In an early interview the project director had explained the emphasis on doing rather than talking in the process of working together:

To start a collaboration is always very difficult because you have to mix two different cultures, two ways of working but what we do is to start working and by working you make an understanding: like I do it like this and you do it like that and you also create respect because it’s not that we do it better than the other party it’s just that if you start discussing it ‘why we do that….’ you can talk forever and nothing ever will happen. During working things do start to happen: respect starts

to grow, and collaboration starts. But it's always difficult to get people working. You first have to facilitate this space where people are confident to do work. (Interview 2.3.08)

Finding each other creatively and productively through the project assumes equality and a process of ongoing negotiation and re-negotiation of decisions. Working at the 'Dala' centre in Warwick triangle, different artists and designers occupied space variously. Partially, this had to do with the nature of the projects: larger structures being designed and made by white males (!) while women fitted into corners and passages and local black artists occupied the veranda. The fact that it was so clearly gendered and often race-specific suggests socially structured differentials. This is not surprising but it needed to be anticipated, noticed and addressed as social issues! Much of the project discussion, dialogue, decision making happened after hours, and since mainly visiting artists were in residence together most of the local (Black) artists were excluded.

Describing how in 1969 she formed the first mural teams to design and paint 'the great wall' in Los Angeles, Baca (2005:158) calls the collective process of painting a mural 'a choreographed dance between team members, community residences and street life'. Long after the place had been transformed into 'common ground' the paintings still continue to tell the story of the community in which it lives, drawing passers by into the history, present and future of the people that worked to create it, their ancestors and their dreams. 'The work [ie the great wall] became a monument to interracial harmony as methods were developed to work across the differences of race and class.' Part of the methods was a painstaking process of participatory research, dialogue and story-telling in order to arrive at the images.

In Cascoland there were moments when a camera was passed on, when the collaboration was word-less, demonstrating common understanding between artists, when people picked up each others' rhythm on percussion instruments. However, the long and careful process of speaking with each other and listening attentively was sorely lacking. I would argue that the failure to articulate and agree on what constitutes participation amongst visiting and local artists and communities resulted in both tensions around power and decision-making, and, in the end, unclear purpose.

Strong participation where people take turns in assuming the lead in creative activities requires equality in status, position and confidence but also in living and

working arrangements. Local artists rarely challenged the lead taken by the visitors with their heavy machinery and if they did, this did not become evident. How can we explain their failure to intervene decisively, asking to clarify purpose and insisting on putting in place the means and tools to ensure the parade would not turn into voyeurism or tourism at home? Why did the project neglect to deliver a clear message about the question of ownership of the city, and the intention to turn public places into more liveable and likeable ones? Who called the shots about the role of local communities and citizens to be activated?

Clearly, various participants in the project operated with different interpretations of ‘participation’, ranging from ‘consultation’ to ‘collaboration’, but not including collective decision-making. In Cascoland, empowerment of individual and collective participants too often translated into ‘power over’ rather than ‘power with’ others. While the emphasis on action may speed up the output of visible products, dialogue is crucial to the discovery of commonalities and explorations of difference. Arendt (1958:178) has warned: ‘Without the accompaniment of speech (at any rate), action would not only lose its revelatory character, but, and by the same token, it would lose its subject.’ Constant and continuous reflection, questioning, probing with the self and others in a process of mutual searching and affirming, experimenting and building of new insights is a crucial part of creating. Beyond the parade, in other projects, artists from both ‘worlds’ and members of local communities did begin to work together across the divides of race, class, gender and culture. Invariably, this happened because there was a greater investment in time spent in one place and this allowed a slow getting-to-know each other, a learning to trust and respect. Here, talking and listening together with action based on shared decision-making managed to ‘set something into motion’ (Arendt 1958:177).

Art and creative expression open possibilities for making people feel more powerful both individually and collectively. By experiencing how they themselves have acted to affect visible and feel-able changes both in their physical and human environment they come to realise that they have ‘voice’, and they are not just consumers of goods and decisions made elsewhere but producers of things and decisions. This, surely, is an important step in the struggle for turning public places into more convivial spaces and, as social movement studies show, these experiences of democratic practice are taken forward into further struggles. Beyond the artists, what were the lessons for engaging the public?

Dispositions and practices: an ethical disposition

Learning from the Cascoland experiences the final section of this paper asserts that democratic citizen participation, including participation in public art (as creator or co-creator), must be founded on ethical disposition – what Sitas (2008) has called the 'ethic of reconciliation' and what Camus described as basic 'human decency', exemplified by Dr Rieux in 'The Plague'. This *disposition* finds expression in a set of *practices* which combine so that learning and working to live together is not just a 'truce' but an act of social justice. Public art and popular education have a lot in common – in fact, public art that wants to go beyond the symbolic or representational is one facet of or means to do popular education. It is not surprising, therefore, that the following disposition and practices overlap somewhat with what Scottish colleagues have developed as 'propositions and proposals' (Learning for Democracy group 2008).

In 'The ethic of reconciliation' Sitas (2008) has described and explained how nations and individuals have responded to "others" in three ways: Firstly, considering them 'surplus' and therefore eliminable, as in the case of the extermination of native populations/first nations – and now in the continued war in places like Iraq; secondly, regarding them as subjects to be subjugated and turned into beasts of burden, as in the process of social and economic exploitation – now particularly of migrant and migrating women across the globe. Thirdly, Sitas contends "others" are simply considered 'non' – non-white, non-male, non-Christian, non-Hutu, non-rich – and by nature of being non-us they can be marginalised, excluded, omitted or even exterminated. The dominant culture's predisposition to the de-humanisation of people as resources to be exploited, controlled, genetically modified makes it necessary to consciously develop an outlook, a worldview, a belief and way of being and relating that again regards the other as fellow human. An ethical disposition recognises that the others' debasement is also mine, that by exploiting I also oppress myself, that whatever happens to them matters for me and my wellbeing. In South African culture the concept that describes this disposition is 'ubuntu' (a term / concept that has now been taken over/ alienated / used for neo-liberal purposes, too). Paulo Freire called this the human vocation: the struggle of people to become more fully human.

Nurturing an ethical disposition towards other people – both those who are 'the same' as us, and those who are in some way different – requires some shifts: firstly, towards acknowledging the partiality of our experiences, views and knowledge,

secondly, towards vulnerability and deliberate risk-taking, and thirdly, towards a recognition of interdependence and relationality not just as necessities but as virtues.

Firstly, I contend that engaging with unknown territories, including people from other cultures, of other persuasions and preoccupations, is not an act of ‘positioning’. It is not about suggesting that any one view is equally valid as another as if there were no power differentials in the way one is privileged over another. Rather, it is acknowledging and accepting that each view is only partial, and partial means both limited, fragmented, incomplete, and biased, preferential, partisan. Many views and perspectives are needed if we want to get a more truthful of people in relation to one another, to nature, to the world as we have made it.

Secondly, really hearing and seeing other ways of being and making sense requires taking the risk of leaving the security and comfort of the familiar and venturing into the unknown, uncertain. As we take the risk and review and reject assumptions and prefabricated answers we experience a humility that shrinks the arrogance of wanting to control. Deliberative vulnerability, that is, vulnerability that has been consciously engaged in the process of suspending beliefs and explanations and opening to the unforeseen unknown involves embracing a fundamental shift in relations of power. Here, a person’s sense of power is rooted in the relationship to and with the other.

Thirdly, vulnerability is also the primary condition for imagining other possibilities to the known, mainstream ones: beyond norms that are set in terms of western, white, male, able-bodied, paternalistic, formally employed etc experiences. Envision relations beyond autonomy as a value and binaries as a framework for thinking, and towards accepting a more holistic way of being that embraces relationality and interdependence of people, and people in the world.

Towards ethical practices

Biesta (2006:103) has suggested that ‘Difference requires a different attitude towards plurality and otherness, one in which the idea of responsibility is more appropriate than the idea of knowledge, one in which ethics is more important than epistemology’. The common assumption is that with more information people grow deeper understanding and this turns their actions into less racist, hostile or dismissive ones. [3] One popular way of giving information are cultural festivals that ‘celebrate diversity’ by showcasing the different practices associated with racial or

ethnic identity. A few years ago I witnessed a range of cultural festivals in California and was intrigued about what I came to call the displays of ‘something-American’: African, Native, Asian, Hispanic American (usually hyphenated), each time with the notable absence of ‘Caucasian-American’ or ‘gringo’ culture. By not making the dominant culture an explicit part of festivals it was not ‘de-naturalised’, it came to be excluded from reflection, it failed to be relativised as just one other cultural formation. There was the danger of another ‘othering’ in that what was on show was difference, here displayed as deviance from the norm that was in no need of question. Putting the music, dance, artefacts, foods of various cultures into a kind of temporary open-air mobile museum as ‘exotica’ also obfuscated deep differences between groups of people in terms of food security, dignified jobs, and access to the means of wellbeing.

An attitude in which responsibility is more important than knowledge is expressed in reciprocal and communal practices rather than displays. The (post-modern) obsession with issues of identity – which I would suggest is in itself a signal of privilege as it suggests the choice to ‘make yourself’ – directs the gaze to similarity or difference, based on race, ethnicity, sexuality, physiological divergences etc. What we should look at, rather, are relations, ways of being *with* as opposed to *distinct from* other people. Wildemeersch et al (2007:28) have argued for the ‘need to shift from the notions of identity and community towards the notions of difference and public space’. However, what is important is not so much the space as we find it, but what happens in it, that is, *how we constitute space through our practices.* If we accept that a person becomes a person through other people, our attention must be directed to the space between people, that is, the actions and practices that constitute them.

John Berger (2006) has beautifully described such practices in the simple actions of finding local vegetables and cooking for the other, of sharing food and celebrations and of lightening the load of a person’s sadness by carrying it with them. In everyday life one example of practices would be social action. Lawy and Biesta (2006) have pointed out how citizenship reveals itself as practice when people interact with each other in common effort and struggle. Another example is the ‘choreographed dance’ of people creating public art together, as described by Baca earlier.

Thus, beyond the ethical disposition, the task of re-making our cities (and ourselves) so that together we create convivial spaces for all, demands a process of participatory engagement. Some basic principles underlie the practices of cultural

activists and popular educators if this is to be a democratic act. Firstly, practice must be *historically rooted and clearly contextual* within the local. There is no generic congenial city and urban space, and there is no one way of interacting and working together that fits any site or any group of people assembled.

Secondly, understanding relations and relationships amongst people in common practices throws up *issues of power* and the multiple ways this is enacted both amongst (different) people and in relation to their context. Beall (1997:22) has suggested that

(Thus) good practice that values difference and works with diversity in urban social development includes an *awareness* of power imbalances, a *willingness* to identify and hear all voices, an *acceptance* of conflict without out and out confrontation and deadlock, a *desire* to learn from our own experience and that of others and the *courage* to confront our own power in 'a city for all'. (author's italics)

Therefore, the shaping and use of public space is a matter for *ongoing negotiation*. Local users and community members within particular geographic locations must be given a voice and say – and not just consulted in a token of participation. Creating the conditions for and facilitating dialogue where everyone feels both safe and able to speak up is important given the constraints of power differentials amongst various participants, and the entrenched belief that professionals and specialists 'know best' what's good for an area or people.

Thirdly, practice demands *taking sides*. The claim of objectivity is always made by those in a position of power. Land and urban places /spaces are political issues and irrespective of claims made these are imbued with power and privilege. The desire to live together interdependently flies in the face of those who wish to divide in order to rule. The supposed neutrality adopted by visiting artists in Durban's Cascoland meant it floated somewhere in 'nowhere-land' without clearly supporting and being supported by progressive initiatives.

Fourthly, practices must be *collective.* It is imperative to relate to others / strangers as human beings whose presence is necessary for our own 'coming into presence' (Biesta 2005), but this can only happen in action (Arendt 1958). This action is a process of working together, described by Baca (2005) as the passing of tools from one hand to another, and of words that are strung together into a common

narrative towards a mutually defined goal.

Fifthly, the importance of *dialogue* was clearly underscored by the lack of common cause in Cascoland. Collective activities are underpinned by common purpose and understanding – and this is built through speaking and listening, reflecting and arguing, meaning-making and re-making. Freire defined dialogue as a collective knowledge-production process and by definition this is not a solitary undertaking.

Finally, and crucially absent in Cascoland, if a project aims to activate the public in order to build something new it needs to *stimulate the imagination*. People have the capacity to imagine alternatives to the actual but constructing visions of what could be instead of what is a process that requires ideas and nurturing.

All of these practices: contextual, historical rootedness, ongoing negotiation, bias, collective action and working with the imagination, need to come together. Holistic practice requires that we are mindful and take care of all constraints that limit our possibilities. Collective public art, I would propose, is a useful strategy for stimulating this process. And here is where the educational dimension of the undertaking becomes clear.

Conclusion

At times when totalising globalisation suggests the survival of only the fittest and richest, what Cherif (2006) calls ‘the terrorism of the powerful’, apathy is the greatest danger. We need to draw inspiration and learn from the ‘success stories’ of newly forged

relationships of understanding between citizens and subjects that are suggestive of new, more flexible, negotiated, cosmopolitan and popular forms of citizenship, with the emphasis on inclusion, conviviality and the celebration of difference. (Nyamnjoh 2007:74)

But even the not so successful projects can become a lesson in democratic citizenship. While the ‘learning society’ is in danger of continuously reproducing itself with all its structural inequalities and biases towards autonomous being, great individualism, competitiveness etc, active engagement in a grassroots project may lead to important insights. In a credentialising world where even citizenship is

thought to be an achievement for which school-children are being prepared and where success is calculated by means of tick-lists with pre-defined outcomes rather than human relations, we would do well to remember that citizenship is learnt by participating rather than through study. (Lawy & Biesta 2006) However, simple participation as 'being there' does not guarantee learning, and since the practices of a group, organisation or action are not always democratic and progressive the outcomes are not automatically a greater commitment to social justice.

Therefore, at best, learning happens not just through participation but also through a deliberate (educational) undertaking. Putting different people into the same space – however convivial – does not magically turn them into respectful co-humans. Finally, then, learning to be democratic and creative citizens is not about zebra crossing-facilitated forays into each others' territories, but rather about imaginative ways of co-constructing common spaces in which our practices rather than identities define relationships and daily living.

References

Arendt, Hannah (1958). *The Human Condition,* Chicago & London: University of Chicago Press.

Baca, Judith (2005). The human story at the intersection of ethics, aesthetics and social justice. *Journal of Moral Education,* 34, 2, June 2005, pp 153-169.

Beall, Jo (1997). Valuing difference and working with diversity. In J. Beall (editor) *A city for all. Valuing difference and working with diversity.* (pp 2-38) London & New Jersey: Zed Books.

Berger, John (2006). *Here is where we meet.* London, New York: Verso.

Biesta, Gert (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, Vol 25, pp.54-66.

Biesta, Gert, J.J. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future.* Boulder, London: Paradigm Publishers.

Camus, Albert (1972). *The Plague.* New York: Random House.

Cascoland at www.cascoland.org

Cherif, Mustapha (2006). Learning to live together. UOC paper. 3, UOC. (accessed 11.8.08) www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/eng/cherif.

Clover, Darlene E. (2006). Culture and antiracisms in adult education: an exploration of the contributions of arts-based learning. *Adult Education Quarterly*, Vol. 57 No. 1, November 2006, pp. 46-61.

Ellsworth, Elisabeth (2005). *Places of learning. Media, architecture, pedagogy.* New York and London: Routledge Falmer.

Hall, Stuart (2006). Cosmopolitan promises, multicultural realities. In R. Scholar (editor) *Divided Cities. The Oxford Amnesty lectures 2003.* (pp.20-52) Oxford: Oxford University Press.

Harvey, David (2006). The right to the city. In R.Scholar (editor) *Divided Cities. The Oxford Amnesty lectures 2003.* (pp83-104). Oxford: Oxford University Press.

Klein, Naomi (2001) Reclaiming the commons. *New Left Review 9,* May-June 2001 www.newleftreview.org/A2323, accessed 14.3.08

Lawy, Robert & Biesta, Gert (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies.* 54, 1, March 2006, pp.34-50.

Learning for democracy group (2008). Ten propositions and ten proposals. *Reclaiming social purpose in community education*. Papers from a symposium held on 9.11.2007, University of Edinburgh.

Miles, Malcolm (1998). Strategies for the convivial city: A new agenda for education for the built environment. NSEAD.

Minty, Zayd (2006). Post-apartheid public art in Cape Town: Symbolic reparations and public space. *Urban Studies,* 43, 2, pp 421-440.

Nyamnjoh, Francis B. (2007). From bounded to flexible citizenship: lessons from Africa. *Citizenship Studies,* ll, 1, 73-82.

Sharp, Joanne, Pollock, Venda. and Paddison, Ronan (2005). Just art for a just city:

public art and social inclusion in urban regeneration. *Urban Studies*, 42, 5/6, pp 1001-1023.

Sitas, Ari (2008) *The Ethic of Reconciliation.* Durban: Madiba Press.

Wildemeersch, Danny, Youngblood, Janet and Marsick, Victoria. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers, van der Veen, Ruud, Wildemeersch, Danny, Youngblood, Janet & Marsick, Victoria (2007) Introduction. In van der Veen, R, Wildemeersch, D, Youngblood, J and Marsick, V. (editors) *Democratic Practices as learning Opportunities.* (pp1-7.)Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.

Notes

[1] Community Development Programme
School of Social Work and Community Development
University of KwaZulu Natal
Durban,
South Africa.
email: vonkotze@ukzn.ac.za

[2] ‘Muthi’ is the isiZulu name for medicinal herbs and remedies. This is dispensed by herbalists and traditional healers, called ‘sangomas’.

[3] Research has shown that while information is important, it is rather the experience of belonging that allowed people infected with the HI virus to live positively. Endresen, K & von Kotze, A (2006).

Disappearances

Paul Auster

There are the many -and they are here:

and for each stone he counts among them
he excludes himself,

as if he, too, might begin to breathe
for the first time

in the space that separates him
from himself.

(…)

What he breathes, therefore,
is time, and he knows now
that if he lives

it is only in what lives

and will continue to live
without him.



Estan los muchos. Y están aquí:

y por cada piedra que cuenta entre ellos
se excluye así mismo,

como si también él
fuese a respirar por vez primera

en el espacio que lo separa
de sí mismo.

(…)

Lo que respira, por tanto,
es tiempo, y sabe ahora
que si vive
es sólo en lo que vive

y seguirá viviendo
sin él.



Estan els molts. I estan ací:

I per cada pedra que compta entre ells
s'exclou a sí mateix,

com si també ell
fora a respirar per primera vegada

a l'espai que el separa
de sí mateix.

(…)

Allò que respira, pertant,
és temps, i sap ara
que si viu
és sols en allò que viu

i seguirà vivint
sense ell.



São muitos – e estão aqui:

e para cada pedra que conta ele

exclui-se a si próprio,

como se também ele
respirasse pela primeira vez

no espaço que o separa
de si mesmo.

(...)

O que respira, por tal,
é tempo, e sabe agora
que se ele vive
é só no que vive

e continuará a
viver sem ele.

En recuerdo de Isabel López Górriz

Isabel se incorporó de forma tardía a la Universidad de Sevilla. Su etapa profesional anterior a la universidad la desarrolló como maestra de educación primaria y educadora de adultos españoles que habían inmigrado a Francia. Desde sus inicios profesionales se sintió muy cercana a la pedagogía de Freinet. Es indudable que las técnicas Freinet conectaban de maravilla con su personalidad comunicativa, inquieta, innovadora y exigente. Pero la etapa que realmente supuso la definitiva consolidación personal y profesional de Isabel fue su período francés. Vivió en París unos siete años, dando clases a los adultos españoles inmigrantes. Al mismo tiempo, hizo estudios de Ciencias de la Educación en la universidad de París VIII. Isabel encontró en el ambiente iconoclasta, rebelde, crítico y humanista de París VIII las fuentes que estaba necesitando para alimentar sus inquietudes y darle una forma más madura y científica a sus experiencias y proyectos.



En París, durante los años 80s, se formó junto a René Barbier, Ruth Khon, Rémi Hess, Michel Lobrot, Georges Lapassade, Guy Berger y Jacques Ardoino, entre otros. Isabel se sumergió en la cultura francófona y, sobre todo, en los modelos pedagógicos no directivos, en el análisis institucional, en la investigación-acción existencial, en las historias de vida, en definitiva, en una pedagogía abierta, militante y profundamente comprometida. En París VIII elaboró y defendió su *Memoire de maîtrisse* (no publicada), en la que, aceptando el desafío de las metodologías implicadas de París VIII, desarrolló un autoanálisis personal y profesional muy novedoso, apoyado en el análisis transaccional. Este trabajo le ayudó a encontrarse profesionalmente y a abrir su etapa posterior en España.

Ya en Sevilla, Isabel se incorporó al Departamento de Métodos de investigación y diagnóstico en educación (MIDE; luego, dividido en dos departamentos diferentes), en donde trabajó a lo largo de dos décadas. Isabel defendió su tesis doctoral en

1994 (cuando ya había cumplido los 40 años), bajo el título de *Aportaciones de la investigación-acción a la educación permanente*. Se trata de un acompañamiento realizado a un grupo de profesionales en Huelva. La tesis implicó un trabajo de campo de dos cursos escolares completos, e incluyó análisis del grupo y de la institución, entrevistas en profundidad y el uso del diario de la investigadora.

Pero ya antes de la tesis doctoral, Isabel comenzó sus publicaciones y sus colaboraciones a congresos. En nuestra Facultad, la revista *Cuestiones Pedagógicas* publicó el primer artículo de Isabel en 1988. Entre 1988 y 1994 publicó sobre técnicas de investigación, observación, investigación-acción, investigación participativa e innovación docente, uno de sus temas estrellas, en el que confluían sus inquietudes metodológicas y sus ambiciones de cambio en el aula. Estos artículos fueron publicados en la *Revista de Investigación educativa, Anuario Interuniversitario de didáctica y Revista de Enseñanza universitaria*.

Tras la tesis doctoral, siguió publicando sobre investigación-acción, pero fue ampliando las temáticas de trabajo y la frecuencia de las publicaciones. En los años 90s publicó sus dos libros, uno en 1998, elaborado a partir de algunos de los capítulos teóricos de la tesis doctoral, y otro en 1997, dedicado a las experiencias de innovación pedagógica en la docencia universitaria. En 1998 consiguió una plaza como profesor titular de universidad en el área de métodos. También publicó tres artículos en la *Revista de Pedagogía Social*. En la revista *Diálogos* ha colaborado en varias ocasiones. Uno de sus recientes artículos fue publicado en *Qurriculum*. La revista de educación de París VIII, *Pratiques de formation/Analyses*, ha publicado dos trabajos suyos, en los números 47 y 49 (años 2004 y 2005). Isabel había perdido durante los años 90s buena parte de los lazos que tuvo con París VIII. En 2001, ante mi insistencia para que participara en un congreso en Francia, retomó esos contactos y presentó una comunicación en un congreso celebrado en Tours, momento en el que ambos entramos en contacto con Gaston Pineau. Posteriormente, además de publicar los dos artículos referidos en la revista de París VIII, Isabel estuvo en París invitada por la universidad y tomó parte activa en la dinamización de la Asociación Internacional de Historias de vida en formación.

Entre los temas que más le preocuparon y sobre los que publicó y enseñó, figuran los siguientes: la metodología de investigación, especialmente en relación con la investigación-acción, el estudio de casos y la observación; la educación existencial; la complejidad educativa; la educación de adultos y popular; la innovación docente, especialmente en el ámbito universitario; el trabajo en grupo; la identidad, las historias de vida y las narrativas.

En los últimos años, Isabel desarrolló una intensa actividad de colaboración en diferentes ámbitos y contextos. Pertenecía al Consejo de Administración (equivalente al comité directivo) de la Asociación Internacional de Historias de Vida en Formación (con sede en París), a la Asociación Brasileña de la Autobiografía (de la que fue una de las fundadoras), al Collaborative Action Research Network (CARN), a la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica y al Instituto Paulo Freire de España. También pertenecía al comité científico de la revista de *Pratiques de formation/Analyses*, de la universidad de París VIII. También participó en varios congresos de ESREA, en Portugal y España. En las actas del congreso internacional de educación de adultos (coordinado por Emilio Lucio) de septiembre de 2007, celebrado en Sevilla, figura uno de estos trabajos, traducido al inglés por su hermana Carmen.

Hay que destacar las aportaciones de Isabel al Instituto Paulo Freire de España y a la revista *Diálogos*. Formaba parte del comité editorial de la nueva revista *Rizoma freiriano* y fue coordinadora del nº 52 de la revista *Diálogos*, dedicado al tema *"Educación existencial autobiografía y método"*, publicado en 2007 (contribuyó con la editorial de la revista, un artículo propio y la traducción de un trabajo de Gaston Pineau).

Isabel fue una gran acompañadora y partera de personas y grupos, dentro y fuera de la universidad. Sus alumnas y alumnos saben de su rigor y de su exigencia, pero también, y sobre todo, de su capacidad dinamizadora, de su apuesta por el trabajo de grupo, de su pasión por el crecimiento de las personas y de los colectivos. Su implicación en la educación de adultos también ha sido muy notable. En los últimos años estuvo acompañando al grupo de adultos del Cerro del Águila en sus trabajos sobre memoria histórica y orientando la publicación del libro que coordinó José María López Luna sobre esta temática.

Entre sus últimas y muy recientes contribuciones, destaco dos actividades en las que tuvimos la oportunidad de participar los dos. Una es la contribución de Isabel como coordinadora y ponente en una mesa redonda que ella propuso y preparó, para un congreso internacional sobre educación de adultos (organizado por Barbara Merrill, de Warwick, y yo mismo, en el marco de ESREA), que hemos celebrado en Sevilla, en la Casa de las Sirenas, hace sólo un mes, entre el 10 y el 12 de diciembre de 2008 (tenemos un libro en preparación, que recogerá, entre otros trabajos, la mesa redonda de Isabel, con su aportación y las de sus alumnas Lola Jurado, Teresa y Venus). La otra actividad se refiere al III Congreso Internacional de investigación autobiográfica (CIPA III), desarrollado en Natal (Río Grande del Norte,

Brasil), a mediados de septiembre de 2008, y en cuyo comité científico figuró Isabel. En este congreso, contribuyó con un trabajo, presentado por invitación de los organizadores, que ha sido publicado, en portugués, en las actas del congreso. En ambas actividades Isabel mostró su energía, vitalidad, dinamismo y buen hacer profesional.

La muerte de Isabel constituye una pérdida muy importante para los que la conocimos. Su desaparición deja en nuestra Facultad un vacío profundo. Y en todos nosotros creo que su muerte deja el desconsuelo y la tristeza de una vida segada en un momento prematuro, pues Isabel todavía pensaba y quería darnos muchas más cosas.

José González Monteagudo.
Warwick (Reino Unido), 18 de enero de 2009.

Otro testimonio:
En memoria de Isabel López Górriz, por Lola Jurado

En memoria de Isabel López Górriz, una gran y buena persona. Siempre estarás entre nosotras.

La profesora Isabel López Górriz, ha fallecido el domingo 18 de enero de 2009 y con ello nos ha dejado un gran vacío, no sólo a su hijo, marido, hermana y madre, sino también a quienes la hemos llegado a conocer y querer.

Isabel ha sido una persona muy entregada e implicada en su profesión. Aunque nació en Cella (Teruel) venía ejerciendo profesionalmente desde hace casi dos décadas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (profesora y últimamente directora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación).



Su trayectoria formativa y profesional ha abarcado desde la educación primaria, como maestra de escuelas mixtas unitarias, hasta la educación de adultos y posteriormente universitaria. Durante casi 7 años estuvo trabajando con personas adultas, inmigrantes españoles que residían en París, al mismo tiempo que seguía formándose en la Universidad París VIII.

Fue en esta Universidad en la que se Licenció en Ciencias de la Educación y también en ella presentó su Mémoire de Maîtrise, en 1986. Un trabajo de investigación muy pionero en historias de vida, línea que posteriormente ha continuado trabajando. Ella siempre rescataba esta etapa de su vida como aquella en la que había podido dar cabida a una expansión profesional muy creativa y transformadora que le impulsó a traer a España una concepción y acción profesional muy avanzada e innovadora. Así mismo, trabajando en la Universidad de Sevilla, defendió su tesis doctoral en 1994, bajo el título de *Aportaciones de la investigación-acción a la educación permanente*. Esta tesis fue la primera que se presentaba en España en esta línea de Investigación, creándose posteriormente

una asignatura en el Departamento con esta especialidad.

Su trayectoria investigadora ha estado centrada esencialmente en una línea cualitativa y de investigación-acción en educación, rescatando las historias de vida (en sus distintas modalidades), los diarios y sus análisis, el análisis institucional, la educación existencial, el trabajo grupal, el aprendizaje por proyectos de investigación, etc.

Su pensamiento y trabajo no sólo se ha difundido en el ámbito español o francófono (siendo miembro de asociaciones internacionales como el Instituto Paulo Freire de España, la Asociación Internacional de Historias de vida en formación (ASIHVIF), Collaborative Action Research Network (CARN), Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica), sino también en América Latina (siendo cofundadora de la Asociación Brasileña de Autobiografía).

De Isabel queremos destacar su lucha cotidiana por abrir espacios conciliadores e integradores y donde su palabra auténtica de mujer tuviera cabida. Su mayor inversión profesional y personal ha sido como docente o **maestra**, como la hemos considerado todos aquellos alumnos, compañeros y amigos que la hemos tenido y a los que nos ha calado profundamente. Nos ha dejado un legado muy valioso a un extenso alumnado, que a través de ella hemos podido conocer y experienciar una concepción y metodología educativa que nos acercaba a la vida, a la experiencia, a la investigación desde dinámicas muy congruentes y coherentes no sólo en pensamiento o palabra sino también en acción. Algo que la ha caracterizado ha sido su enorme entusiasmo, vitalidad y esfuerzos de enseñanza y aprendizaje. Algo que ha contagiado a quienes la hemos considerado maestra engendradora de conocimientos de vida. A Isabel siempre le preocupó sacar lo mejor del potencial de cada persona a través de su trabajo. Es por todo ello por lo que sentimos hoy un gran vacío y dolor por su fallecimiento, pero al mismo tiempo nos reconforta entender que ha dejado muchas semillas que van a seguir creciendo inspiradas por su espíritu de crecimiento personal existencial y socializador, de horizontalidad, apertura y dialogicidad. Hasta siempre a nuestra sabia maestra. Somos afortunados los que nos hemos encontrado contigo, GRACIAS ISABEL por ser tú y acompañar a otras personas a aprender a ser ellas mismas.

Tu amiga, alumna y compañera
Lola Jurado

UNA EXPERIENCIA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO, ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN POPULAR

Sebastián Parra
Paulo Freire Institute of Spain

1. ¿Por qué nos interesa tanto la cooperación internacional en el ámbito educativo?…

- Por **vocación militante**, política y pedagógica.
- Por **necesidad** de dar respuestas innovadoras a los retos extraordinarios que nos plantean las nuevas migraciones en Cataluña y España.
- Por entender que hoy América Latina, y especialmente Nicaragua, es una **fuente de enseñanzas** en materia de Alfabetización y Educación Popular.

2. Y es que Europa (con perdón) nos enseña ya muy poco… ya que creemos que:

- A nuestra Pedagogía le sobra literatura y le falta compromiso.
- La acomodación cómplice de la educación europea a las políticas económicas y sociales neoliberales (hegemonía del mercado y manufactura del idiota colectivo) fomenta las desigualdades y degrada el acto educativo.
- La alfabetización y la educación de personas adultas en el estado español, por hablar de lo que mejor conocemos, vive una larga y progresiva crisis pedagógica y política que parece no tocar fondo. Además ha perdido la memoria…

POR TANTO: NECESITAMOS URGENTEMENTE MIRAR FUERA DE NUESTRO OMBLIGO…

3. La alfabetización: ¿por qué?: Algunas razones que justifican la cooperación con la alfabetización de Nicaragua

Porque la alfabetización…

- Es el **motor del desarrollo humano**, base del desarrollo económico sostenible.

- Es la **satisfacción de un derecho humano**.
- Es **imprescindible para construir una sociedad democrática** (¿sabía usted que con personas analfabetas no es posible la democracia?).
- Es un **deber ético en la lucha por la justicia, la igualdad y la solidaridad**.

¿Por qué Nicaragua?

- Por **razones históricas**: El General Sandino, que derrotó militarmente y expulsó del país a los marines yanquis que habían invadido Nicaragua, y Carlos Fonseca Amador, fundador del Frente Sandinista de Liberación Nacional, FSLN, que derrocó la dictadura somocista pro imperialista y legó la consigna "y también enséñenles a leer" son inspiradores de la gran Cruzada Nacional de Alfabetización, CNA, de 1980, o la declaración del departamento de Río San Juan Territorio Libre de Analfabetismo, 1987, (dos Premios Internacionales Nadiezca Krupskaya de la UNESCO) ejemplos de una rica y tenaz lucha por la erradicación del analfabetismo que recoge y continúa hasta hoy la Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador, AEPCFA, presidida por Orlando Pineda Flores, el Maestro Pineda…
- Por **razones políticas**: la alfabetización es revolución… Alternativa Bolivariana de la América, ALBA…
- Por **razones pedagógicas**: modelo pedagógico integrador de la producción, la salud y el medio ambiente.

4. Nicaragua, hoy como ayer, es una rica fuente de enseñanzas… por ejemplo:

- El "enamoramiento" de la juventud y su movilización al servicio de la comunidad.
- Vivir para la Pedagogía no vivir de la Pedagogía.
- Construir la pedagogía y alfabetizar a partir de la visión del sufrimiento de los pobres para salir de la pobreza y la dependencia: las ciencias humanas no son neutrales ni neutras.
- Necesidad de un nuevo perfil y unas nuevas actitudes del/de la educador/a: el maestro integral y comprometido.
- Lo más importante no es el método sino saber enamorar.
- La participación popular es el requisito primero para alfabetizar.
- La necesidad de la sistematización y evaluación permanente del proceso.
- La importancia de las estrategias de comunicación popular y de dirección de

campañas.
- La funcionalidad y necesidad del binomio “aprendizaje de la lecto-escritura y praxis transformadora”.
- El contenido político de la alfabetización, la lectura colectiva crítica y transformadora del mundo.
- La necesidad, la urgencia, la justicia y el valor de la alfabetización: una constante universal… internacionalismo con hechos…
- La educación de la esperanza, el valor del afecto, de la humildad y de la solidaridad.
- La atención especial a las personas con capacidades diferentes, privadas de libertad o con otras dificultades a la hora de incorporarse a los procesos de alfabetización y postalfabetización.
- La importancia de los reconocimientos públicos, los estímulos morales y la mejora de la autoestima y autoconfianza de las personas participantes.
- La alfabetización como motor de un desarrollo humano previo al desarrollo económico y cultural no dependiente.
- El enfoque de género y la prioridad de la alfabetización de las mujeres.
- La alfabetización en lenguas maternas preservando los contenidos culturales comunitarios.
- Como que la lucha también educa, hacer de ésta, de la lucha, un “lugar” pedagógico.
- “La solidaridad es la ternura de los pueblos” no es una frase hecha.
- La Pedagogía tiene sueños…

5. La contraparte: AEPCFA, Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador (Nicaragua)

- Un organismo no gubernamental sin fines de lucro con un objetivo estratégico: erradicar el analfabetismo de Nicaragua mediante la alfabetización y la Educación Popular en beneficio del pueblo humilde y marginado.
- Nació como equipo de trabajo el 22 de marzo de 1980 participando en la *Gran Cruzada Nacional de Alfabetización.* El 26 de febrero de 1990 conformaron la *Asociación de Educación Popular “Carlos Fonseca Amador”* para dar continuidad al **Modelo Pedagógico de Educación Popular** directamente relacionado con la **Producción** Tecnificada, la **Salud** Preventiva y la Conservación del **Medio Ambiente**.
- Creen que hoy la erradicación del analfabetismo en Nicaragua no será una tarea fácil: Nicaragua ha sufrido, en 16 años de gobiernos neoliberales

(1990-2006), un gran retroceso en la educación. Las estadísticas señalan la existencia de **un 35% de analfabetos y un millón de niños y niñas en edad escolar fuera de las aulas**. A esto hay que sumar la pobreza, la dependencia, la deuda externa y la falta de recursos en el ámbito educativo.

6. El método de alfabetización: Yo, sí puedo

- **Marco político: ALBA**… ALBA, Alternativa Bolivariana para la América, **alternativa** al ALCA, Área de Libre Comercio de las Américas. ALBA es un proyecto histórico que responde a una vieja y permanente confrontación entre los pueblos latinoamericanos del Caribe y el imperialismo: *Monroísmo versus Bolivarismo*. Es una propuesta de liberación e integración latinoamericana enfrentada a un proyecto imperialista de dominación, saqueo y rapiña.
- **Marco pedagógico: Educación Popular…** Educación popular **alternativa** a la Educación capitalista. *SÓLO EL PUEBLO SALVA* (EDUCA, ALFABETIZA) *AL PUEBLO*. Se entiende aquí la Educación Popular como un proceso de formación y capacitación desde la perspectiva del compromiso con el pueblo (obreros, campesinos, estudiantes, mujeres, etc.) con el objetivo de que éste, mediante su acción organizada, consiga romper los esquemas de dominación y opresión con el objetivo de construir una Sociedad Nueva de acuerdo con sus intereses.
- **Características:**
    - Creación: abril 2001, Leonela Relys Díaz, participante en la Campaña Nacional de Alfabetización cubana, miembro del IPLAC, Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe.
    - Validación principal: julio 2003, Misión Robinson, Yo sí puedo de Venezuela -> 28 de octubre de 2005: VENEZUELA ES DECLARADA TERRITORIO LIBRE DE ANALFABETISMO, después de ser alfabetizadas 1.482.543 personas adultas. (El proceso continúa: *Misión Robinsón II, Yo sí puedo seguir*, postalfabetización, hasta el 6º grado, *Misión Ribas*, bachillerato, *Misión Sucre*, estudios universitarios…)
    - Internacionalización: I Congreso Mundial de Alfabetización, la Habana, Cuba, 31-1 a 4-2 de 2005.
    - Experiencias actuales más emblemáticas: Nicaragua (castellano, mískito y otras lenguas) y Bolivia (castellano, aymará, quechua y guaraní).
    - Características: método audiovisual (radio y televisión-video), rápido (entre 8-10 semanas) y de costos mínimos (A destacar: relación nemotécnica número-letra y alfabetización en el marco de una *serie televisiva).*

- **El Yo, sí puedo en Nicaragua: AEPCFA y Ayuntamientos**
  - **Pilotaje**, 2005, población atendida: 2029 personas (1278 mujeres y 751 hombres).
  - **Generalización**: hasta 5-11-06 (1 año), 101 municipios y 68.730 personas alfabetizadas.
  - **Dato más significativo**: 17-7-2007: Declaración de Managua, primera capital centroamericana libre de analfabetismo...

7. La cooperación con la alfabetización de Nicaragua: un proceso de integración de diferentes agentes…

Los cuatro dispositivos de la cooperación:

- **Ayuntamientos**: Hermanamientos (España-Nicaragua) y concertación municipal (entre alcaldías nicaragüenses y organismos públicos de cooperación del ámbito municipalista, por ejemplo el Fondo Catalán de Cooperación para el Desarrollo, FCCD).
- **Sociedad civil**: Plataforma por una Nicaragua Libre de Analfabetismo, que integra la Casa de Nicaragua, la AEPCFA de Barcelona y las ONGD que cooperan con Nicaragua.
- **Coordinación organismos/gobiernos europeos**: Oficina europea de cooperación con la alfabetización de Nicaragua.
- **Universidades**: Red Universitaria “Yo, sí puedo” www.udg.edu/cooperacio/ - link: Alfabetización Nicaragua-

- **Asamblea de constitución: UdG, Universidad de Girona, 21-2-07**.

  Integrantes (inicialmente, integrada por 21 miembros: 19 universidades españolas y nicaragüenses y dos instituciones docentes):

  - **Universidades:** U. Autónoma de Barcelona – UAB, U. Carlos III de Madrid – UC3M, U. d’Alacant – UA, U. de Barcelona – UB, U. de Cádiz – UCA, U. de Girona – UdG, U. de Granada – UGR, U. de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense –, URACCAN, U. de Valencia – UV, U. de Zaragoza – UNIZAR, U. del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea – UPV/EHU, U. Jaume I – Castelló de la Plana – UJI, U. Nacional Agraria – UNA- Nicaragua, U. Nacional Autónoma de Nicaragua – UNAN-Managua, U. Nacional de Ingeniería – UNI- Nicaragua, U. Oberta de Catalunya – UOC, U.

Politécnica de Catalunya – UPC, U. Politécnica de Nicaragua – UPOLI, U. Rovira i Virgili – Tarragona – URV
- **Instituciones docentes:** Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador – AEPCFA, Instituto Paulo Freire de España – IPF
- **Plan de trabajo inicial:**

  ÁREAS DE TRABAJO: 1. Acceso a la energía**,** 2. Personas con discapacidad**,** 3. Personas privadas de libertad**,** 4. Costa Atlántica – Río San Juan**,** 5. Prevención del analfabetismo / acceso universal a la educación, 6. Yo, Sí Puedo Seguir – Salud**,** 7. Yo, Sí Puedo Seguir – Medio Ambiente**,** 8. Otras actuaciones: Red – Presidencia.

  ÁMBITOS: 1. Formación y sensibilización**,** 2. Investigación**,** 3. Transferencia de conocimientos y tecnología**,** 4. Otras acciones de apoyo a la alfabetización.

- **II Asamblea general, Managua (Nicaragua), 16 a 18-7-07**

  Aprobación de: Guía de Funcionamiento de la Red, Plan de trabajo 2007-2009 y Declaración de Managua Integrar a 8 nuevas universidades (2 españolas y 6 nicaragüenses): U. Pública de Navarra – UPNA y U. de Lleida – UdL (España) y U. Nacional Autónoma de Nicaragua – UNAN-León, U. Centroamericana – UCA, Escuela Internacional de Agricultura y Ganadería de Rivas – EIAG, U. de Managua – U de M, Bluefields, Indians and Caribbean University – BICU y U. de las Américas – ULAM (Nicaragua)

  La Asamblea aprueba una modificación del Reglamento de Funcionamiento que permita la **incorporación de Universidades Europeas, Latinoamericanas y del Caribe**.

LA RED UNIVERSITARIA “YO, SÍ PUEDO” INTEGRA ACTUALMENTE UN TOTAL DE 29 MIEMBROS: 27 UNIVERSIDADES (16 españolas y 11 nicaragüenses) Y DOS INSTITUCIONES DOCENTES (IPF de España y AEPCFA de Nicaragua).

8. Nuestros proyectos prioritarios en la cooperación con la alfabetización en Nicaragua

- **Preservar la memoria y continuar enamorando**: Museo de la

Alfabetización.

- **Asumir el reto de la alfabetización en un marco de respeto a la integralidad y la interculturalidad**: Alfabetización en las regiones Autónomas de la Costa Caribe en misquito, mayangna, creole, etc.
- **Y después de la alfabetización ¿qué?: La Post alfabetización…** después del “Yo, sí puedo” (alfabetización), el “Yo, sí puedo seguir” (4º nivel) y el “Yo, sí quiero seguir”-Escuelas Campesinas (atención especial a la formación que permita la tecnificación de la agricultura y la ganadería)…

9. Más información:

- **Instituto Paulo Freire de España**
- **Universidad de Girona, Oficina de Cooperación**
- **sebasparra@solidaries.org**

AN EXPERIENCE OF COOPERATION WITHIN THE EDUCATIONAL SCOPE OF POPULAR EDUCATION AND LITERACY

Sebastián Parra
Paulo Freire Institute of Spain

1. Why are we so interested in the international cooperation of the scope of education?

- Because of militant vocation, politically and educationally.
- Because we need to give new and creative responses to the extraordinary challenge that we face from the new migrations in Catalonia and Spain.
- Because we think that today Latin America and especially Nicaragua is a source of teaching in the subject of popular education and literacy.

2. And it's because Europe teaches us very little… Because we think that…

- Our pedagogy has too much rhetoric and little engagement.
- European education has been proactively adapted to neoliberal economic and social politics (the hegemony of the market has constructed the collective 'idiot'), which promotes the inequality and corruption of education itself.
- The literacy and the education of adults in the Spanish State, which is what we know best, is living a pedagogical and political crisis, long and progressive and it seems it will never reach the end. As well as this, they have lost their historical memory…

Therefore: We need urgently to look outside ourselves…

3. Literacy: Why? Many reasons justify the cooperation with the literacy of Nicaragua.

Because literacy…

- Is the motor for human development, and human development is the foundation for sustainable economic development.
- It is the satisfaction of a human right.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-3/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

- It is essential for the construction of a democratic society (do you realise that a democratic society is not possible with illiterate people?).
- It is an ethical duty in the struggle for justice, equality and solidarity.

Why Nicaragua? For historical reasons…

General Sandino, the military who defeated and threw out the American marines that invaded Nicaragua and Carlos Fonseca Amador, founder of the National Liberation Front of Sandinista (FSLN), that overthrew the dictatorship of Somoza the pro imperialist and left the legacy “and also teach them to read”. Are inspirators of the big National Crusade for Literacy (CNA) of 1980, and the declaration of the department of River San Juan Free Territory of Illiteracy, 1987, (winners of the UNESCO international award ‘Nadiezca Krupskaya’).

These are examples of the rich and tough struggle for the eradication of illiteracy that continues today through the work of the Carlos Fonseca Amador Association of Popular Education (AEPCFA) presided by Orlando Pineda Flores, the teacher Pineda…

- For political reasons…

  Literacy is revolution, Bolivarian Alternative of America, ALBA…

- For educational reasons…

  The pedagogical model is integral to the production of health and the environment.

4. Nicaragua, today like yesterday, is a rich source of teaching… For example:

- When young people “fall in love” they are motivated and will actively engage in services to the community.
- They live for the pedagogy not by the pedagogy.
- The pedagogy and literacy is constructed starting from the vision of the suffering of the poor, to leave their poverty and dependence: The human sciences are not neutral they are never neutral.
- Necessity of a new profile and new attitudes of the educator(s): A complete teacher who is engaged.

- The most important is not the method but to know “love” and be engaged.
- Popular participation is the first requirement for literacy.
- The necessity for systemisation and permanent evaluation of the process.
- The importance of the strategies of popular communication and the direction of campaigns.
- The necessary function and necessity of the binomial “learning from the reading-writing and praxis of transformation.
- The political content of literacy, critical, collective reading and transformation of the world.
- The necessity, the urgency, the justice and value of literacy: a constant universe… made with internationalism.
- The education of the hope, the value of the effect, of the humility and the solidarity.
- The special attention of the people with a different capacity, deprived of liberty or with other difficulties to the hour they incorporate to the processes of literacy and post literacy.
- The importance of the public consciousness, the moral encouragement, and the best self esteem and self confidence of the people who participate.
- The literacy how it drives the human development necessary after the economic development and non dependent culture.
- The focus of gender and the priority of literacy of women.
- Literacy to preserve the mother tongue language in cultural communities.
- Like the struggle training also, to make of this, from the struggle, an educational “place”.
- “The solidarity is the tenderness of the people” (Its not a set phrase).
- The education that has dreams…

5. The Partner in Nicaragua: AEPCFA, Carlos Fonseca Amador Association of Popular Education (Nicaragua)

- A non-governmental organisation without profit with the strategic objective: To eradicate illiteracy in Nicaragua through literacy and Popular Education for the benefit of the marginalised people.
- It was created with a working team on the 22nd March 1980 who participated in the ‘*Big National Cross of Literacy’*. On 26th February 1990 they confirmed the *Association of Popular Education* “Carlos Fonseca Amador” to give continuity to the **Pedagogical Model of Popular Education** directly related with the production ‘s modernization, the preservation of health and the

conservation of the environment.
- They think that today the eradication of illiteracy in Nicaragua will not be an easy task.
- Nicaragua has suffered, 16 years of neoliberal government (1990-2006), causing a backward step in education. The statistics show the existence of 35% illiteracy and one million children of school age are not going to school.

6. The method of literacy: “Yes, I can do it”

- **Political Framework: ALBA,** Alternative Bolivarian for America**,** alternative to the ALCA, Area of Free Commerce of the Americas. ALBA is a historical project that responded to the old and permanent confrontation between the Latin American Nations of the Caribbean and Imperialism. Mongolism versus Bolivianism. It’s a proposal of Latin American liberation and integration confronting a project of imperialist domination, looting and robbery.
- **Pedagogical Framework: Popular Education…** Alternative popular education to capitalist education. ONLY THE PEOPLE CAN SAVE (EDUCATION, LITERACY) THE PEOPLE. Popular Education is a process of education and training from the perspective and commitment with people (working class, peasants, students, women etc.). The objective, through organised action, is to break the schemes of domination and oppression to construct a new society that agrees with the interests of the people.

Characteristics

- Creation: April 2001, Leonela Relys Diaz, participant in the National Campaign of Cuban Literacy, member of the IPLAC, Latin America Pedagogical Institute and of the Caribbean.
- Principal validation: July 2003, Mission Robinson, Yes, I can do it in Venezuela – 28th October 2005:Venezuela is declared a free territory of illiteracy after 1, 482 543 people become literate (The process continued: Mission Robinson 11, to follow Yes, I can do it, post literacy, until 6th grade, secondary school course, Mission Sucre, university studies).
- Internationalisation: 1st world wide Conference of Literacy, Habana, Cuba, 31st January – 4th December 2005.
- Actual experiences more emblematic: Nicaragua (Spanish, miskito and other languages) and Bolivia (Spanish, aymara, quecha and guarani).
- Characteristics: Audio visual methods (radio and video-television), rapid (between 8-10 weeks) and minimum cost (Emphasis: Relation nemotechnic

number-letter and literacy in the framework of a television series).

“Yes, I can do it” in Nicaragua: AEPFCA and city councils

- **Pilot**, 2005, population attended: 2029 people (1287 women and 751 men).
- **Generalisation:** until 5th November 2006 (1 year), 101 towns and 68, 730 people made literate.
- **Most significant dates:** 17th July 2007: Managua declared first capital of Central America free from illiteracy.

7. The cooperation with the literacy of Nicaragua: a process of integration of different agencies

The four mechanisms of cooperation:

- **City Councils:** Sisterly (Spain –Nicaragua) and local coordination (between mayors office and Nicaraguans and public organisations of cooperation of the municipal scope, for example the Catalan Funds of Cooperation for Development, FCCD).
- **Civil Society:** Platform for a Nicaragua free of illiteracy, that integrates the House of Nicaragua, The AEPCFA of Barcelona and the ONGD who cooperate with Nicaragua).
- **Organised Coordination/European Governments:** European office of cooperation with the literacy of Nicaragua.
- **Universities: Network University “Yes, I can do it”** www.udg.edu/cooperacio/ -link Nicaragua Literacy.

- **Constitution of Assembly: University of Girona, 21.2.07**

  Integration (initially, for 21 members: 19 Spanish universities and Nicaraguans and two teaching institutions:

  - **Universities:** Autonomous University of Barcelona (Central), Carlos III University (Madrid), Alicante University, Barcelona University (Autónoma) , Cadiz University, Girona University, Granada University, University of Autonomous Regions of the Nicaraguan Caribbean COSAT – URACCAN, Valencia University, Zaragoza University, University of the Basque Country/ Euskal Herriko Unibertsitatea, University Jaume I (Castellón de la Plana), National University Agraria – UNA – Nicaragua, National

Autonomous University of Nicaragua – UNAN – Managua, University of National Engineering – UNI – Nicaragua, Open University of Catalonia, University Polytechnic of Catalonia. University Polytechnic of Nicaragua – UPOLI, University Rovira I Virgili (Tarragona).

- **Teaching Institutions: Association of Popular Education Carlos Fonseca Amador – AEPCFA, Institute of Paulo Freire Spain – IPF**
- **Initial Plan of work**

  Areas of work: 1. Access to energy, 2. People with disability, 3. People without freedom, 4. Atlantic coast – Rio San Juan, 5. Prevention of illiteracy/universal access to education, 6. To follow – Yes, I can do it For Health 7. To follow – Yes, I can do it – Environment, 8. Other actions: Network – Presidency.

  Scope: 1 Formation and sensitivity, 2. Investigation, 3. Transference of knowledge and technology, 4. Other actions of supporting literacy.

- **General Assembly II, Managua (Nicaragua) 16th to 18th July 07**

  Approval of : Network functioning's Guide , work's planning 2007-2009 and declaration of Managua to integrate 8 new universities (2 Spanish and 6 Nicaraguan): Public University of Navarre – UPNA, University of Lleida (Spain), National Autonomous University of Nicaragua – UNAN-Leon, University of Central America – UCA, Rivas International School of Agriculture & Livestock – EIAG, University of Managua – UofM, Bluefields, Indians and Caribbean University – BICU & University of the Americas – ULAM (Nicaragua).

  The assembly approved a modification in rules regulations of functioning to permit **the incorporation of European, Latin American and Caribbean Universities**.

The Red University "Yes, I can do it" Actually integrates a total of 29 members: 27 Universities (16 Spanish and 11 Nicaraguan) and two institutions (IPF Spain and AEPCFA of Nicaragua).

8. Our project priorities in the cooperation with literacy in

Nicaragua

- **Preserve the memory and continue the fall in love: Museum of Literacy.**
- Assume the challenge of literacy in a frame of respect to the integrity and multicultural: Literacy in the autonomous regions of the Caribbean coast in their own language: Misquito, Mayangna, Cróele etc.
- And after the literacy, what? Post literacy… After “Yes, I can do it” (literacy) the “Yes, I can do it To Follow” (4th level) and the “Yes I Want To Follow” – Rural Schools (Special attention to the formation that permits the modernization of agriculture and livestock (farming).

9. More information

- **Paulo Freire Institute of Spain**
- **Girona University, Cooperation Office**
- **sebasparra@solidaries.org**

Translation by Louise J. Cowe

UNA EXPERIÈNCIA DE COOPERACIÓ INTERNACIONAL EN L'ÀMBIT EDUCATIU, ALFABETITZACIÓ I EDUCACIÓ POPULAR

Sebastián Parra
Paulo Freire Institute of Spain

1. Per què ens interessa tant la cooperació internacional en l'àmbit educatiu?...

- Per **vocació militant**, política i pedagògica.
- Per **necessitat** de donar respostes innovadores als reptes extraordinaris que ens plantegen les noves migracions a Catalunya i Espanya.
- Per entendre que hui Amèrica Llatina, i especialment Nicaragua, és una **font d'ensenyances** en matèria d'Alfabetització i d'Educació Popular.

2. I és que Europa (amb perdó) ens ensenya ja molt poc... ja que creiem que:

- A la nostra Pedagogia li sobra literatura i li falta compromís.
- L'acomodació còmplice de l'educació europea a les polítiques econòmiques i socials neoliberals (hegemonia del mercat i manufactura de l'idiota col·lectiu) fomenta les desigualtats i degrada l'acte educatiu.
- L'alfabetització i l'educació de persones adultes en l'Estat espanyol, per parlar del que millor coneixem, viu una llarga i progressiva crisi pedagògica i política que pareix no tocar el fons. A més ha perdut la memòria...

PER TANT: NECESSITEM URGENTMENT MIRAR FORA DEL NOSTRE MELIC...

3. L'alfabetització: per què?: Algunes raons que justifiquen la cooperació amb l'alfabetització de Nicaragua

Perquè l'alfabetització...

- És el **motor del desenrotllament humà**, base del desenrotllament econòmic sostenible.
- És la **satisfacció d'un dret humà.**
- És **imprescindible per a construir una societat democràtica** (sabia vosté

que amb persones analfabetes no és possible la democràcia?).
- És un **deure ètic en la lluita per la justícia, la igualtat i la solidaritat.**

Per què Nicaragua?

- Per **raons històriques**: El general Sandino, que va derrotar militarment i va expulsar del país els Marines ianquis que havien invadit Nicaragua, i Carlos Fonseca Amador, fundador del Front Sandinista d'Alliberament Nacional, FSLN, que va derrocar la dictadura somocista pro imperialista i va llegar la consigna "*y también enseéñenles a leer*" són inspiradors de la gran Croada Nacional d'Alfabetització, CNA, de 1980, o la declaració del departament de Río San Juan Territori Lliure d'Analfabetisme, 1987, (dos Premis Internacionals Nadiezca Krupskaya de la UNESCO) exemples d'una rica i tenaç lluita per l'eradicació de l'analfabetisme que arreplega i continua fins hui l'Associació d'Educació Popular Carlos Fonseca Amador, AEPCFA, presidida per Orland Pineda Flores, el Mestre Pineda…
- Per **raons polítiques**: l'alfabetització és revolució… Alternativa Bolivariana de l'Amèrica, ALBA…
- Per **raons pedagògiques**: model pedagògic integrador de la producció, la salut i el medi ambient.

4. Nicaragua, hui com ahir, és una rica font d'ensenyances… per exemple:

- L'"enamorament" de la joventut i la seua mobilització al servici de la comunitat.
- Viure per a la Pedagogia no viure de la Pedagogia.
- Construir la pedagogia i alfabetitzar a partir de la visió del patiment dels pobres per a eixir de la pobresa i la dependència: les ciències humanes no són neutrals ni neutres.
- Necessitat d'un nou perfil i d'unes noves actituds del/de l'educador/a: el mestre integral i compromés.
- El més important no és el mètode sinó saber enamorar.
- La participació popular és el requisit primer per a alfabetitzar.
- La necessitat la sistematització i avaluació permanent del procés.
- La importància de les estratègies de comunicació popular i de direcció de campanyes.
- La funcionalitat i necessitat del binomi "aprenentatge de la lectoescriptura i praxi transformadora".

- El contingut polític de l'alfabetització, la lectura col·lectiva crítica i transformadora del món.
- La necessitat, la urgència, la justícia i el valor de l'alfabetització: una constant universal… internacionalisme amb fets…
- L'educació de l'esperança, el valor de l'afecte, de la humilitat i de la solidaritat.
- L'atenció especial a les persones amb capacitats diferents, privades de llibertat o amb altres dificultats a l'hora d'incorporar-se als processos d'alfabetització i postalfabetització.
- La importància dels reconeixements públics, els estímuls morals i la millora de l'autoestima i autoconfiança de les persones participants.
- L'alfabetització com a motor d'un desenrotllament humà previ al desenrotllament econòmic i cultural no dependent.
- L'enfocament de gènere i la prioritat de l'alfabetització de les dones.
- L'alfabetització en llengües maternes preservant els continguts culturals comunitaris.
- Com que la lluita també educa, fer d'esta, de la lluita, un "lloc" pedagògic.
- "La solidaritat és la tendresa dels pobles" no és una frase feta.
- La Pedagogia té somnis…

5. La contrapart: AEPCFA, Associació d'Educació Popular Carlos Fonseca Amador (Nicaragua)

- Un organisme no governamental sense finalitat de lucre amb un objectiu estratègic: eradicar l'analfabetisme de Nicaragua per mitjà de l'alfabetització i l'Educació Popular en benefici del poble humil i marginat.
- Va nàixer com a equip de treball el 22 de març de 1980 participant en la *Gran Croada Nacional d'Alfabetització.* El 26 de febrer de 1990 van conformar l'*Associació d'Educació Popular "Carlos Fonseca Amador"* per a donar continuïtat al **Model Pedagògic d'Educació Popular** directament relacionat amb la **Producció** Tecnificada, la **Salut** Preventiva i la Conservació del **Medi Ambient**.
- Creuen que hui l'eradicació de l'analfabetisme a Nicaragua no serà una tasca fàcil: Nicaragua ha patit, en 16 anys de governs neoliberals (1990-2006), un gran retrocés en l'educació. Les estadístiques assenyalen l'existència d'un **35% d'analfabets i un milió de xiquets i xiquetes en edat escolar fora de les aules**. A açò cal sumar la pobresa, la dependència, el deute extern i la falta de recursos en l'àmbit educatiu.

6. El mètode d'alfabetització: Jo, sí que puc

- **Marc polític: ALBA**... ALBA, Alternativa Bolivariana per a l'Amèrica, **alternativa** a l'ALCA, Àrea de Lliure Comerç de les Amèriques. ALBA és un projecte històric que respon a una vella i permanent confrontació entre els pobles llatinoamericans del Carib i l'imperialisme: *Monroísmo 'versus' Bolivarísmo*. És una proposta d'alliberament i integració llatinoamericana enfrontada a un projecte imperialista de dominació, saqueig i rapinya.
- **Marc pedagògic: Educació Popular…** Educació popular **alternativa** a l'Educació capitalista. *NOMÉS EL POBLE SALVA* (EDUCA, ALFABETITZA) *EL POBLE*. S'entén ací l'Educació Popular com un procés de formació i capacitació des de la perspectiva del compromís amb el poble (obrers, llauradors, estudiants, dones, etc.) amb l'objectiu que este, per mitjà de la seua acció organitzada, aconseguisca trencar els esquemes de dominació i opressió amb l'objectiu de construir una Societat Nova d'acord amb els seus interessos.
- **Característiques:**
  - Creació: abril 2001, Leonela Relys Díaz, participant en la Campanya Nacional d'Alfabetització cubana, membre de l'IPLAC, Institut Pedagògic Llatinoamericà i del Carib.
  - Validació principal: juliol 2003, Missió Robinson, Jo sí que puc de Veneçuela -> 28 d'octubre del 2005: VENEÇUELA ÉS DECLARADA TERRITORI LLIURE D'ANALFABETISME, després de ser alfabetitzades 1.482.543 persones adultes. (El procés continua: *Missió Robinson II, Jo sí que puc seguir*, postalfabetització, fins al 6é grau, *Missió Ribas*, batxillerat, *Missió Sucre*, estudis universitaris...)
  - Internacionalització: I Congrés Mundial d'Alfabetització, l'Havana, Cuba, 31-1 a 4-2 de 2005.
  - Experiències actuals més emblemàtiques: Nicaragua (castellà, misquito i altres llengües) i Bolívia (castellà, aimarà, quítxua i guaraní).
  - Característiques: mètode audiovisual (ràdio i televisió-vídeo), ràpid (entre 8-10 setmanes) i de costos mínims (Cal destacar: relació mnemotècnica número-lletra i alfabetització en el marc d'una *sèrie televisiva).*
- **El Jo, sí que puc a Nicaragua: AEPCFA i ajuntaments.**
  - **Pilotatge**, 2005, població atesa: 2029 persones (1278 dones i 751 hòmens).
  - **Generalització**: fins a 5-11-06 (1 any), 101 municipis i 68.730 persones alfabetitzades.
  - **Dada més significativa**: 17-7-2007: Declaració de Managua, primera

capital centreamericana lliure d'analfabetisme...

7. La cooperació amb l'alfabetització de Nicaragua: un procés d'integració de diferents agents…

Els quatre dispositius de la cooperació:

- **Ajuntaments**: Agermanaments (Espanya-Nicaragua) i concertació municipal (entre alcaldies nicaragüenques i organismes públics de cooperació de l'àmbit municipalista, per exemple el Fons Català de Cooperació per al Desenrotllament, FCCD).
- **Societat civil**: Plataforma per una Nicaragua Lliure d'Analfabetisme, que integra la Casa de Nicaragua, l'AEPCFA de Barcelona i les ONGD que cooperen amb Nicaragua.
- **Coordinació organismes/governs europeus**: Oficina europea de cooperació amb l'alfabetització de Nicaragua.
- **Universitats**: Xarxa Universitària "Jo, sí que puc" www.udg.edu/cooperacio/ - link: Alfabetització Nicaragua-

- **Assemblea de constitució: UdG, Universitat de Girona, 21-2-07**.

  Integrants (inicialment, integrada per 21 membres: 19 universitats espanyoles i nicaragüencs i dos institucions docents):

  - **Universitats:** U. Autònoma de Barcelona – UAB, U. Carles III de Madrid – UC3M, U. d'Alacant – UA, U. de Barcelona – UB, U. de Cadis – UCA, U. de Girona – UdG, U. de Granada – UGR, U. de les regions autònomes de la Costa Carib Nicaragüenc –, URACCAN, U. de València – UV, U. de Saragossa – UNIZAR, U. del País Basc / Euskal Herriko Unibertsitatea – UPV/EHU, U. Jaume I – Castelló de la Plana – UJI, U. Nacional Agrària – UNA- Nicaragua, U. Nacional Autònoma de Nicaragua – UNAN-Managua, U. Nacional d'Enginyeria –UNI– Nicaragua, U. Oberta de Catalunya – UOC, U. Politècnica de Catalunya – UPC, U. Politècnica de Nicaragua – UPOLI, U. Rovira i Virgili – Tarragona – URV
  - **Institucions docents:** Associació d'Educació Popular Carlos Fonseca Amador – AEPCFA, Institut Paulo Freire d'Espanya – IPF
  - **Pla de treball inicial:**

    ÀREES DE TREBALL: 1. Accés a l'energia**,** 2. Persones amb discapacitat**,**

3. Persones privades de llibertat**,** 4. Costa Atlàntica – Río San Juan**,** 5. Prevenció de l'analfabetisme / accés universal a l'educació, 6. Jo, Sí que Puc Seguir – Salut**,** 7. Jo, Sí que Puc Seguir – Medi Ambient**,** 8. Altres actuacions: Xarxa – Presidència.

ÀMBITS: 1. Formació i sensibilització**,** 2. Investigació**,** 3. Transferència de coneixements i tecnologia**,** 4. Altres accions de suport a l'alfabetització.

- **II Assemblea general, Managua (Nicaragua), 16 a 18-7-07**

  Aprovació de: Guia de Funcionament de la Xarxa, Pla de treball 2007-2009 i Declaració de Managua Integrar 8 noves universitats (2 d'espanyoles i 6 de nicaragüenques): U. Pública de Navarra – UPNA i U. de Lleida – UdL (Espanya) i U. Nacional Autònoma de Nicaragua – UNAN-Lleó, U. Centreamericana – UCA, Escola Internacional d'Agricultura i Ramaderia de Rivas – EIAG, U. de Managua – U de M Bluefields, Indians and Caribbean University – BICU i U. de les Amèriques – ULAM (Nicaragua).

  L'Assemblea aprova una modificació del Reglament de Funcionament que permeta la **incorporació d'universitats Europees, Llatinoamericanes i del Carib**.

LA XARXA UNIVERSITÀRIA "JO, SÍ QUE PUC" INTEGRA ACTUALMENT UN TOTAL DE 29 MEMBRES: 27 UNIVERSITATS (16 d'espanyoles i 11 de nicaragüenques) I DOS INSTITUCIONS DOCENTS (IPF d'Espanya i AEPCFA de Nicaragua).

8. Els nostres projectes prioritaris en la cooperació amb l'alfabetització a Nicaragua

- **Preservar la memòria i continuar enamorant**: Museu de l'Alfabetització.
- **Assumir el repte de l'alfabetització en un marc de respecte a la integralitat i la interculturalitat**: Alfabetització en les regions autònomes de la Costa Carib en misquito, mayangna, creole, etc.
- **I després de l'alfabetització què?: La Postalfabetització…** després del "Jo, sí que puc" (alfabetització), el "Jo, sí que puc seguir" (4 nivell) i el "Jo, sí que vull seguir" –Escoles Llauradores (atenció especial a la formació que permeta la tecnificació de l'agricultura i la ramaderia)…

9. Més informació:

- **Institut Paulo Freire d'Espanya**
- **Universitat de Girona, Oficina de Cooperació**
- **sebasparra@solidaries.org**

Traducció: Ximo Martínez