Educació d'adults: democràcia, ciutadania i emancipació

Licínio C. Lima, Universitat del Minyo, Portugal [1]

Traducció: Manuela Fuentes Martínez

Pense en l'Educació d'Adults com a part d'un sistema més ampli d'Educació Permanent, en la tradició del concepte "d'Educació Permanent" i com en una de les contribucions més rellevants al procés d'humanització del ser humà. Per tant, l'EA no és només un instrument al servei de la política, de la competitivitat econòmica, de l'ocupabilitat, de la qualificació. Ni tan sols és la solució òptima capaç d'assegurar l'èxit contra el feixisme, el racisme, la discriminació i l'exclusió social, la passivitat i l'alienació. Però no hi ha millor manera democràtica i pacífica de fer front, a les amenaces antidemocràtiques que, a través del procés educatiu de sensibilització de l'opinió pública. La defensa dels valors democràtics, però no l'adoctrinament, el pensament crític, i no la doxa o l'opinió dominant, l'educació per a i a través de la pràctica, dels processos democràtics de presa de decisions i no, del pur involucrament o participacionisme sense conseqüències positives, exigeix el diàleg, la discussió i els arguments entre els ciutadans actius. Exigeix l'educació com a pràctica de la llibertat, segons un dels principals llibres de Paulo Freire. Freire, com Ivan Illich, Ettore Gelpi i molts altres, han explicat el perquè de l'ideal de *l'Educació Permanent*; perquè es basava en el concepte dels humans com a éssers inacabats i incomplets, però reconeixent la condició de la seva incompletud. Per això, segons Freire (1996), l'educació es basa en la curiositat epistèmica i també en la nostra vocació ontològica de ser més, una vocació de millora individual i social.

L'educació d'adults per a la democràcia és crucial per a la democratització és a dir, per al procés interminable de millora democràtica, per a la qualitat de les pràctiques democràtiques de la ciutadania i per portar més participants a la recreació del món social. Això forma part simultàniament de l'agenda de l'educació d'adults per a l'emancipació, l'autonomia i l'autogovern, i també del cor d'un procés pedagògic democràtic. Com veurem, és impossible aconseguir formes deliberatives i participatives de democràcia, sense la contribució de l'educació i al marge de pràctiques educatives acords amb els valors de llibertat i igualtat, drets humans i justícia social. Com va escriure Fred Twine (1994: 85), *"... ja que el món immaterial es crea socialment i, per tant, es recrea contínuament, caldria fer participar molta*

més gent en el procés de recreació. A través de la participació en la recreació dels seus mons socials, les persones no només s'expressen en l'acció i en el debat, sinó que també desenvolupen el seu jo."

Per contra, a l'intentar adaptar-se perfectament a l'estructura social, a l'economia i la competitivitat, l'educació d'adults es converteix en un projecte incoherent, que es desprèn de les seues arrels humanistes i crítiques. Les seues veritables dimensions educatives estan molt diluïdes i posades al servei de l'economia. Així, es transforma en programes de "qualificació", "adquisició de competències" i "gestió de recursos humans" en els que sovint, és considerablement difícil trobar un projecte educatiu de fons. En aquests casos, es pot parlar del triomf d'una política educativa centrada en "lògiques d'acció" "vocacionals", que no només és capaç de valorar algunes de les tradicions crítiques més rellevants de l'educació d'adults, l'educació popular, l'educació política i cívica i l'educació per a la ciutadania democràtica, sinó també articular amb els objectius, les pràctiques i les metodologies pedagògiques d'aquests enfocaments (Lima, 2007).

L'educació d'adults no pot defugir els problemes que afecten l'economia, la societat, el treball i l'ocupació, però tampoc pot suportar l'amputació de les seues responsabilitats socials, ètiques i polítiques, així com de les seues possibles contribucions a la creació de dinàmiques, que condueixen a la transformació positiva de les condicions de l'existència humana. Done per fet que l'educació d'adults correspon a un projecte polític-cultural d'ampli abast, capaç de comprendre modalitats d'educació formal, no formal i informal, educació bàsica i educació superior, educació política i cultural per a la ciutadania democràtica, així com educació d'adults contínua i formació professional.

No obstant això, aquesta unitat dins de la diversitat només em sembla possible, en els casos, de formació orientada prioritàriament a la feina i a l'ocupació, a la requalificació o al reciclatge professional, a les competències tècniques o a l'acompliment del lloc de treball, quan hi ha un projecte educatiu i cultural més ampli que li done sentit.

Així, reconec que l'educació d'adults comprèn una dimensió política i normativa que posseeix un potencial democràtic i emancipador. En aquest cas, però, va molt més enllà de la formació professional i la capacitació per a l'ocupabilitat i la competitivitat econòmica, podent, no obstant, abastar-les sempre que no rebutgen la seua naturalesa educativa ni descarten les seues responsabilitats socials i ètic-polítiques.

Donada la diversitat i el caràcter multiforme de l'educació d'adults, reconec que seria irresponsable que es donés l'esquena als problemes que afligeixen a l'economia, la societat, el treball i l'ocupació.

No obstant això, considere igualment inacceptable que es trobe en una posició subordinada, és a dir, de genolls davant del poder de la competitivitat econòmica, i que els ajustos funcionals es transformen en programes de qualificació, restringits per a la gestió dels recursos humans i les estratègies de capital humà. Com va observar Ian Culpitt (1992: IX) fa més de vint anys, "*els governs occidentals ja no es guien èticament per les necessitats socials dels seus ciutadans, sinó pels imperatius econòmics de la supervivència*".

De fet, hem sigut testimonis d'una espècie d'economia educativa: la influència decisiva de la ciència econòmica i del capitalisme global en les polítiques públiques d'educació. Stephen Ball (1999: 126), va observar la creixent colonització de la política educativa a través dels imperatius de l'economia i Peter McLaren (1999: 90) va concloure: *"Lenta però inexorablement, l'educació s'ha reduït a un subsector de l'economia (...) l'economia, i no la pedagogia, constitueix, a partir d'ara, la base principal del procés de legitimació de les polítiques educatives",* la raó per la qual cosa van començar a imperar els valors del mercat competitiu i d'allò que s'ha entès com a política pública.

En el cas de la Unió Europea, per exemple, la construcció de "l'Europa dels ciutadans" es presenta ben sovint com una adquisició molt dependent de l'educació i, especialment, de l'aprenentatge permanent. Es reforça la responsabilitat individual i també la creixent importància de les "motivacions econòmiques" o les pressions cap a la competència. Però a la fi, com va observar Theodor Adorno (2000) la competència és un principi contra l'educació humanista.

Fins i tot, quan la Unió Europea destaca la importància de l'educació dels seus ciutadans per a la cohesió social i reconeix la necessitat de reforçar el seu finançament, adopta un punt de vista econòmic i competitiu: *"Augmentar visiblement els nivells d'inversió en recursos humans, per donar prioritat allò més important d'Europa: els seus ciutadans,* segons les paraules del Memoràndum sobre l'aprenentatge permanent (Comitè de les Comunitats Europees, 2000: 4).

En efecte, l'educació s'està transformant en un capítol de gestió dels recursos humans, preferentment orientat a la producció "d'avantatges competitius" en el mercat global, i adaptat a la racionalitat econòmica. Aquest nou cànon, encarrila

l'educació cap a una funció merament adaptativa, i a la ciutadania, cap a un model de mercat de llibertats estrictament econòmiques i consumistes.

En aquest context, la tradició humanista-crítica i l'enfocament emancipador i transformador que caracteritza l'educació popular d'adults, en alguns casos des de finals de segle XIX, es troben fortament destorbats. I així, està subordinada a l'imperatiu mundial de modernització i productivitat, d'adaptació i d'ocupabilitat; l'educació popular per a adults ha estat assetjada. O bé és objecte d'una reconfiguració de tipus funcional i vocacional, evolucionant cap a una formació de tipus professional i contínua, articulada amb l'economia i amb les empreses (i, en este cas, pròspera), o insisteix en la seua tradició de canvi social de "conscienciació", articulant-se amb els moviments socials populars i renovant els ideals d'educació política i d'alfabetització crítica (i, en este cas, corrent greu riscos).

En aquest procés d'ajustament i d'adaptació funcional, els sectors de l'educació d'adults passaran a incorporar nous simbolismes i idees que el reforçaran i legitimaran, encara que l'educació d'adults, popular i comunitària serà objecte d'un complex procés de transmutació, que pot culminar amb l'extinció del propi concepte, mantenint eventualment alguns mètodes de treball i de mobilització social i també algunes tècniques participatives. Este és l'escenari més congruent amb l'actual pèrdua de protagonisme de l'arrel socialdemòcrata del concepte d'educació permanent, ho troben en els estudis d'autors, com Robert Hutchins (1970), Paul Lengrand (1970) o Edgar Faure (1972), que ens parlen de com va erosionant-se el concepte d'educació d'adults al llarg dels últims anys, en els discursos dominants sobre polítiques educatives. La formació professional i, sobretot, l'aprenentatge individual, dirigit al futur treballador que busca noves competències per a aconseguir "l'empleabilitat", representen ja la perspectiva dominant. La millora social, la democràcia i la ciutadania, la solidaritat i la justícia social donen pas al rendiment individual i la competitivitat.

L'aprenentatge sobre humanitat, la solidaritat i el bé comú han mort, les idees modernistes en este cas han quedat obsoletes a la llum d'una Pedagogia contra l'Altre. La 'formació', definida críticament per Basil Bernstein (2001: 14) com la capacitat individual que ha de tenir una persona, només revela la seva eficàcia quan s'utilitza contra l'altre, amb menys 'competències per competir'. Però, contràriament al que afirmen les ideologies vocacionals dominants, un sistema que fos capaç de satisfer plenament les demandes i necessitats de l'economia, produint els perfils i competències que es presenten com imperatius, estaria condemnat al

col·lapse. Els avantatges competitius i la millora individual serien, llavors, compartides per tots, o per la majoria dels individus, deixant de ser així avantatjoses i competitives. Es substituirien irremeiablement per nous requisits, més selectius i estadísticament menys distribuïts dins de la població.

A la pràctica, però, aquesta ideologia pot imputar la responsabilitat de la desocupació a l'educació i a la seua ineficàcia en la producció de competències que considera rellevants. Ho fa ocultant la lògica econòmica i empresarial, que justifica la desocupació com a solució i concep, els fenòmens de *downsizing* (reducció de personal) com a estratègies de racionalització econòmica i modernització empresarial. El concepte d'ocupabilitat, símbol de "l'exaltació conservadora de la responsabilitat individual" que converteix cada agent individual en un "*entrepreneur de lui-même*" (empresari de sí mateix), tal i com va denunciar Pierre Bourdieu (2001: 28), representa, en l'actualitat, una de les majors mistificacions polítiques i pedagògiques que influeixen en l'educació i en l'escola, que configuren el currículum, la pràctica pedagògica i l'avaluació. Com ha explicat István Mészáros (2003: 121), la lluita contra la desocupació estructural massiva, sota el concepte de treball de "cost de producció quantificable", és absolutament incoherent.

No obstant això, en la *Modernitat Líquida*, segons Zygmunt Bauman (2001: 141), *"l'art de l'administració [...] consisteix a allunyar la força de treball humà o, millor encara, en fer-la retrocedir"*. El temps curt, la immediatesa i l'instant es van fer dominants, adoptant la lògica del consum i l'elecció sense pensar a llarg termini. És aquesta apologia del 'no res a llarg termini' la qual, segons Richard Sennett (2001: 37), "corroeix la confiança, la lleialtat i el compromís mutu", per tant, engendrant la necessitat d'un procés d'aprenentatge orientat a la flexibilitat i, potser, fins i tot a la 'corrosió del caràcter', mitjançant pràctiques pedagògiques potencialment corrosives, però gens educatives.

En aquestes condicions, l'educació d'adults s'enfronta, en l'actualitat, a reptes de gran magnitud, sobretot, quan no renuncia a les seues contribucions cap a una educació crítica dels ciutadans, cap a la democratització política i econòmica, cap a la transformació del poder de decisió i cap al canvi social. Com vorem a continuació, les teories liberal i elitista de la democràcia, i també els principis de competitivitat econòmica de mercat, revelen la seva oposició a la majoria dels ideals d'una educació d'adults democràtica, afavorint més aviat els processos d'aprenentatge individuals, aparentment neutres i despolititzats. De fet, sembla que Boshier (1998: 5) pot tenir bones raons per a concloure de forma força agra: *"Si l'educació permanent era un instrument per a la democràcia, ara està gairebé totalment*

preocupada per la caixa enregistradora”.

Les relacions entre educació, democràcia i ciutadania han estat, durant molt de temps, objecte d’atenció en les teories de la democràcia.

Carlos A. Torres (2001: 183) crida l’atenció sobre allò que ell designa com “un problema conceptual central, un dilema de la democràcia”. Torres reprèn un problema clàssic de la teoria democràtica: la constitució del subjecte democràtic. Creu, segons les teories de la democràcia participativa, que la democràcia exigeix “la construcció d’un subjecte pedagògic”, ja que els individus no naixen com a subjectes participatius, per tant, han d’aprendre a participar a la *polis*. La virtut de la *activae civitatis* és una construcció històrica i social que, com a tal, exigeix educació per al seu exercici. En aquest sentit, la democràcia i la participació serien tan indispensables per a l’establiment d’una educació democràtica com una educació democràtica seria indispensable per a la realització de la democràcia i la participació. Això implica una dimensió educativa i pedagògica clarament considerada immanent en tota pràctica democràtica, basada en la participació. La participació democràtica representa, per tant, no només l’establiment d’un dret, o un procés per arribar a deliberacions democràtiques, sinó que també inclou un valor intrínsec i substantiu, de significació pedagògica. És mitjançant la pràctica de la participació democràtica que es construeix la democràcia. En la presa de decisions amb la pràctica participativa, s’aprèn a participar i a adquirir els coneixements indispensables, la confiança necessària en l’expressió política i el coratge cívic que ens impulsa a córrer els riscos inherents a la participació activa. Aquesta és l’essència de la democràcia participativa i de l’educació cap a ella, ja ben registrada en els textos de diversos teòrics, almenys des de J.J. Rousseau.

En el seu influent treball titulat *Participació i teoria democràtica*, Carole Pateman (1970: 24-25) conclou que la participació, per a Rousseau, implica participar en el procés de presa de decisions, un procés mitjançant el qual la persona assumeix un tret educatiu en el seu sentit més ampli; és mitjançant la participació, que el participant aprèn a ser ciutadà al servei públic o privat.

De manera similar, John Stuart Mill confereix una gran rellevància a l’educació per a la democràcia, fins i tot quan, contràriament a Rousseau, rebutja la democràcia directa i defensa la democràcia representativa com la forma de govern més perfecta. En el seu assaig titulat *Consideracions sobre el govern representatiu*, Mill considera que la gent, educada mitjançant un exercici efectiu de participació, acabaria identificant l’interès general amb els seus propis interessos. Suposant que

la virtut i la intel·ligència dels éssers humans, pertanyents a una comunitat, són l'element principal per a un bon govern, Mill defensa la promoció de la intel·ligència i la virtut, és a dir, l'educació de la gent, com el principal grau d'excel·lència que pot tenir un bon govern (Mill, 1998: 226). Segons ell, *"qualsevol educació que tinga com a objectiu fer éssers humans que no siguen màquines, a la llarga els fa tenir el control de les seues pròpies accions"*(Ibídem: 243). Això provocarà, tal com defensa l'autor, que la participació democràtica no estiga limitada a nivell nacional pel govern, sinó que es produirà igualment a nivell local i fins i tot al lloc de treball, on cada participant pot aprendre a autogovernar-se.

Fins i tot en el cas de certs partidaris de la democràcia liberal, és possible trobar referències al valor educatiu de la participació, com és el cas d'Alexis de Tocqueville (n.d: 90), que, al seu *De la Democratie en Amérique,* reconeix: *"el procés més eficient i, potser l'únic que queda, per interessar els homes amb el destí del seu país, és guiar-los per a participar en el seu govern."*

Tanmateix, com fa notar Boaventura de Sousa Santos (2001:48-49), la teoria política liberal s'utilitza avui com a justificació d'un estat feble. Segons l'autor, aquesta teoria, *"...particularment en el seu origen, defensa la necessària convergència entre la llibertat política i la llibertat econòmica, entre les eleccions lliures i els mercats lliures com dos cares de la mateixa moneda: bé comú, assolit mitjançant les accions d'individus implicats en intercanvis competitius amb una mínima interferència estatal*". En realitat, el cànon demoliberal es basa en el precepte que, sense competència, no hi ha llibertat, assumint que la recerca diligent de l'interès privat de cada persona es conseguirà mitjançant l'interès general. Per tant, assumeix una versió feble o tecnocràtica de la participació, en contrast amb la teoria de la democràcia participativa (la versió forta). Niklas Luhmann (1985:89) parla de la 'falsa emancipació', l'emancipació com *"l'últim truc de gestió: negar la distinció entre superiors i subordinats, arrabassant així, als subordinats, la base del poder"*. El sociòleg brasiler Maurício Tragtenberg (1989:15-16) es va referir irònicament com a 'Alicia al país de les meravelles', és a dir, a la participació reduïda del repartiment d'un benefici xicotet o simbòlic i a la posada en comú d'una certa informació, la qual cosa permet un millor funcionament del sistema. En aquestes circumstàncies, Tragtenberg conclou: *"Participeu, ja que les coses seguiran igual."*

Però, són les anomenades teories elitistes de la democràcia les que rebutgen més obertament la participació democràtica en el procés de decisió, l'educació per i per a la participació i un concepte de ciutadania activa i crítica. Sostinc que el

coneixement de les seues principals tesis, és indispensable per a l'anàlisi de les polítiques educatives contemporànies.

Descartant la bondat, i fins i tot la possibilitat, d'una democràcia entesa com el poder del poble per a governar-se a si mateix, les perspectives elitistes, per contra, assumeixen una concepció de la democràcia com el poder de les elits; l'elit que només és triada pel poble per a, en el seu nom, governar-lo. Es tracta, doncs, d'una 'democràcia governada' i no d'una 'democràcia governant', d'acord amb la distinció proposada per Georges Burdeau (1975:33-39). És una democràcia reduïda a una espècie de competència de les elits pels vots del poble. Per a això, Joseph A. Schumpeter, en el seu *Capitalisme, Socialisme i Democràcia*, és bastant clar en oposar-se a la idea de la participació política dels ciutadans i, limitant la democràcia a un mètode de selecció de líders, proposa un tipus de competència política, en gran manera derivada d'una visió econòmica que transforma als votants en consumidors polítics. Rebutjant els ideals del bé comú i la voluntat popular, Schumpeter els contraresta amb la llei de la mediocritat de les masses. La democràcia es transforma, d'aquesta manera, en una 'teoria del lideratge competitiu', en un 'mètode democràtic' que l'autor defineix com *"aquell acord institucional per a aconseguir decisions polítiques en el qual els individus adquirixen el poder de decisió mitjançant una lluita competitiva pel vot de la població"*(Schumpeter, 1984:336). És, per tant, una perspectiva instrumental de la democràcia, una visió formal que la reduïx a un mètode de selecció i, com diu Norberto Bobbio (1988:13) a *"un conjunt de normes de procediment pel que fa a la formació de les decisions col·lectives"*, alienant les dimensions substantives, menyspreant els fins i objectius, ja subordinats als mitjans. En resum, la democràcia, segons Schumpeter (Ibídem:355), *"només significa que el poble té l'oportunitat d'acceptar o rebutjar a les persones designades per a governar-lo."*

Destacant especialment les diferents vessants oligarques de la democràcia, Robert Michels ja havia insistit, a principis del segle XX, en la idea d'una participació passiva o 'dependent', com ho diria Alain Touraine (1970: 13). En la seva *Sociologia dels partits polítics*, i a partir de la tesi de la 'superioritat intel·lectual dels líders professionals' (derivada de la seva formació i competència tècnica) sobre la corresponent 'incompetència formal i real de les masses', Michels (1982: 35) conclou que *"tot i queixar-se de vegades, la majoria està profundament encantada d'haver trobat persones preparades per ocupar-se dels seus assumptes."* Per tant, el poder dels líders no només està garantit, sinó que també es legitima en termes morals (Ibídem: 56), reforçant el caràcter aristocràtic que l'autor atribueix a la

democràcia i també el seu caràcter tècnic-racional, ja que, segons Michels, els conflictes entre eficiència i democràcia es resoldran invariablement amb avantatge cap a l'eficiència, a costa de la democràcia. Una democràcia, en qualsevol cas, considerada per ell *"completament incompatible amb la preparació estratègica,* ja que *la seua força no és apta per a una acció ràpida."*(Ibídem: 28).

Es mostren els enfocaments elitistes, en articulació amb diversos altres principis del liberalisme econòmic que poc a poc van donar substància a la teoria de la democràcia liberal, es demostra, però, que són extremadament influents hui en dia i, tot i que dolorosament, no poden evitar obligar-nos a concloure com, a la seua manera, esbossen un diagnòstic de pràctiques democràtiques contemporànies que són impossibles d'ignorar.

La invenció democràtica continua tenint lloc actualment a través de lluites, protestes i rebel·lions que, segons Claude Lefort (1981: 42), *"ens ensenyen de nou que la democràcia no és, en la seua essència, burgesa"*. No obstant això, el problema és que, en el moment històric en què, d'una banda, es produeixen lluites democràtiques per l'expansió de la ciutadania i dels nous drets amb una gran intensitat, de l'altra es produeixen simultàniament regressions socials i atacs a l'exercici de la ciutadania. És per aquest motiu que l'advertència de Nancy Fraser i Linda Gordon (1994: 105) és molt oportuna quan afirmen: *"hui, quan la retòrica sobre el triomf de la democràcia acompanya la devastació econòmica, és hora d'insistir-hi no ser ciutadania democràtica sense drets socials*." Tendim a oblidar això sense entendre que la crisi europea i la situació dels estats membres perifèrics, no són només econòmics, no només una disfunció fiscal, ni de bon tros un problema que es resoldrà mitjançant reformes de l'administració pública o augmentant la productivitat laboral. Fins i tot tenint en compte la tremenda austeritat imposada als ciutadans amb uns resultats molt bons pels mercats i les organitzacions internacionals, les persones reals continuen patint i no troben que res canvie a millor. Al final, és la democràcia i els drets socials els que són atacats i no l'economia, el sistema bancari o els mercats. És la promesa d'una Unió democràtica i d'una ciutadania europea que s'està apartant del seu ideal. En aquest context específic, l'educació d'adults no pot ser només funcional i tenir un bon comportament sense córrer el risc de convertir-se en un fet superflu, prescindible o simplement un instrument didàctic sota una estratègia de recursos humans.

Potser volem continuar evitant connexions entre l'educació d'adults i la política i escollir una posició de neutralitat, sense entendre com d'ideològic —en el sentit de falsa consciència—, és intentar negar la polititització de l'educació, com deia Freire.

Al contrari, crec que l'educació d'adults ha de recuperar el seu potencial democràtic de transformació, fins i tot malgrat que alguns ens tornen a etiquetar com a 'perillosos', cosa que per a molts de nosaltres simplement significaria fer una poderosa crítica activa, esperançadora i humana.

No serà fàcil defensar l'educació d'adults per a la democràcia i la transformació social, renunciant a alguns dels principals arguments econòmics i de gestió que s'han utilitzat fins ara. Però serà absolutament necessari que les institucions democràtiques i els actors polítics entenguen l'essència de l'educació d'adults en totes les seues dimensions: la humanització dels éssers humans i la seua participació democràtica en el procés de recreació del món social.

Referències bibliogràfiques

Adorno, T. W. (2000). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Ball, S. J. (1999). "Cidadania global, consumo e política educacional". In Luiz Heron da Silva (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, pp. 121-137.

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.

Bernstein, B. (2001). "Das pedagogias aos conhecimentos", in *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 15, pp. 9-17.

Bobbio, N. (1988). *O futuro da democracia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Boshier, R. (1998). "Edgar Faure after 25 years: down but not out". In J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (eds.), *International perspectives on lifelong learning*. London: Kogan Page, pp. 3-20.

Bourdieu, P. (2001). *Contre-feux 2. Pour un mouvement social européen*. Paris: Raisons d'Agir.

Burdeau, G. (1975). *A Democracia*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre a aprendizagem*

ao longo da vida. Bruxelas: CCE.

Culpitt, I. (1992). *Welfare and citizenship. Beyond the crisis of the welfare state?* London: Sage.

Faure, E. *et al.*(1977). *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand.

Fraser, N. & Gordon, L. (1994). "Civil citizenship against social citizenship? On the ideology of contract-versus-charity". In B. van Steenbergen (Ed.). *The condition of citizenship*. London: Sage: pp. 90-107.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra. [*edició en català: Pedagogia de l'Autonomia. Publicacions de l'Institut Paulo Freire-Denes-Edicions del CREC. Xàtiva, 2003*]

Hutchins, R. H. (1970). *The learning society*. Harmondsworth: Penguin Books (1st ed. 1968).

Lefort, C. (1981). *L'Invention démocratique. Les limites de la domination totalitaire*. Paris: Fayard.

Lengrand, P. (1981). *Introdução à educação permanente*. Lisboa: Livros Horizonte (1st ed. 1970).

Lima, L. C. (2007) *. Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez. [*edició en català: Educació al llarg de la vida. Publicacions de l'Institut Paulo Freire-Denes-Edicions del CREC. Xàtiva, 2011*]

Luhmann, N. (1985). *Poder*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

McLaren, P. (1999). "Traumas do capital: pedagogia, política e práxis no mercado global". In Luiz Heron da Silva (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, pp. 81-98.

Mészáros, I. (2003). Economia, política e tempo disponível: para além do capital. *Margem Esquerda – Ensaios Marxistas*, n. 1, pp. 93-124.

Michels, R. (1982). *Sociologia dos partidos políticos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Mill, J. S. (1998). *On liberty and other essays*. Oxford: Oxford University Press.

Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Santos, B. S. (2001). “Os processos da globalização”. In B. S. Santos (Org.). *Globalização. Fatalidade ou utopia?*. Porto: Afrontamento, pp. 31-106.

Schumpeter, J. A. (1984). *Capitalismo, socialismo e democracia*. Rio de Janeiro: Zahar.

Sennett, R. (2001). *A corrosão do carácter. As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Teorema.

Tocqueville, A. de (s.d.). *Da Democracia na América*. Porto: Rés-Editora.

Torres, C. A. (2001). *Democracia, educação e multiculturalismo*. Petrópolis: Vozes. [*edició en català: Democràcia, educació i multiculturalisme. Publicacions de l’Institut Paulo Freire-Denes-Edicions del CREC. Xàtiva, 2002*]

Touraine, A. (1970). *A Sociedade post-industrial*. Lisboa: Moraes Editores.

Tragtenberg, M. (1989). *Administração, poder e ideologia*. São Paulo: Cortez.

Twine, F. (1994). *Citizenship and social rights. The interdependence of Self and Society*. London: Sage.

Notes

[1] Nota de l’editor.- Conferència inaugural realitzada a l’Assemblea General de l’Associació Europea per a l’Educació d’adults, AEAE, a Brussel·les, el 18 de juny de 2014.