Enseñando educación popular a estudiantes universitarios de educación comunitaria

Vernon Galloway (Universidad de Edimburgo, Escocia, Reino Unido)

Traducción de Emilio Lucio-Villegas

En el campo general de la educación, el paradigma dominante imagina las contradicciones como problemas que requieren soluciones (Cohen, Manion y Morrison, 2000, p.7). En la educación popular es importante ayudar a comprender la naturaleza de las contradicciones. El dualismo del pensamiento positivista necesita que probemos la corrección de una idea sobre otra. Por el contrario, en el acercamiento dialéctico que caracteriza la educación popular, las contradicciones no son el problema, sino al contrario una oportunidad para problematizar. Aprender a vivir con contradicciones es aceptar el sentido en que ideas opuestas son a menudo mutuamente constitutivas más que excluyentes (Carr y Kemmis, 1986, p. 34). Ideas opuestas pueden existir juntas como necesario final de un conjunto de ideas. El lugar donde nos posicionamos nosotros mismos en el espacio entre esas ideas puede cambiar dependiendo del contexto en que nos encontramos.

En los círculos políticos de Escocia y el Reino Unido hay, en la actualidad, una emergente preocupación por la felicidad y el bienestar (ver http://www.dh.gov.uk , Stratton, 2010). No sorprende que el *establishement* alrededor del globo intente resolver las contradicciones inherentes en un mundo dominado por los intereses del capital, de forma que la mente interior se presente como un reino separado de las crecientes experiencias de las personas sobre su pobreza material. Mirando desde una perspectiva de la teoría crítica esta dualidad de mente y experiencia material se presenta como una forma de contradicción negada. Si nosotros enfocamos nuestra atención en lo que hace feliz a la gente los distraemos de la realidad material de su posición. La contradicción que supone la desigualdad material se niega mediante la afirmación de los sentimientos transcendentes de satisfacción y el sentido interior de bienestar. El filósofo político Roger Scrutton (1989) argumenta que las creencias y valores Conservadores consideran que la felicidad individual debe ser más valorada que los logros de los derechos colectivos. Para él, la constante influencia de las instituciones sociales conduce a un sentimiento de estabilidad que, a cambio, provoca un sentido de seguridad personal y certeza que lleva aparejada la promesa de un profundo sentido de satisfacción personal. En su opinión, el Conservadurismo favorece “una tranquila pero pragmática política cuya

principal preocupación es mantener el barco del estado a flote en el mar del destino" (Scrutton, 1989, p. 8) Históricamente, Scrutton cree que la propensión liberal para desafiar la autoridad de las instituciones produce desconfianza, inestabilidad e inseguridad. De acuerdo con Scrutton, las versiones Liberales de la libertad son vistas como 'abstractas' y "tienden a viciarse, bajo el impacto del resentimiento humano, dentro de la terquedad de la revolución" (1989, p. 9). Ahora bien, podemos aprender a cuestionar la fundamental autoridad de las instituciones sociales, podemos llegar a la conclusión de que las cosas necesitan cambios, incluyendo las asunciones sobre por qué el poder y la riqueza están tan injustamente distribuidos. Si todo ello está fundamentado sobre contradicciones negadas entonces, quizás debemos alentar un sentido de revelación confrontando las contradicciones de nuestra practica con la de la gente y las comunidades.

Como preparamos generaciones emergentes de educadores comunitarios para habitar este mundo de aparentes contradicciones sería importante que ellos sean ayudados a comprender la naturaleza y propuesta de las contradicciones y aprender caminos para comprometer comunidades en la batalla para establecer una relación dialéctica que puede permitirles aprovechar y envolverse con las oportunidades que se presentan. En este artículo quiero subrayar como en mi trabajo como profesor universitario ayudo a los estudiantes de educación comunitaria a comprender el poder latente de las contradicciones y como ellos pueden aprovechar este poder para liberar a las personas de la tendencia al conformismo.

La educación comunitaria en el contexto escocés representa un intento de implicar una práctica educativa compartida en los campos del trabajo de los jóvenes, educación de adultos y desarrollo comunitario. En mi trabajo enseño a nivel de grado y postgrado sobre el papel educativo del trabajador de educación comunitaria y la comprensión de las relaciones entre la propuesta educativa y la práctica. Mientras las ideas son enseñadas a diferentes niveles de sofisticación ellos tienden a centrarse en cuatro temas fundamentales y su concomitante metodología práctica. Los temas son presentados como contradicciones para enfatizar su naturaleza problemática. Son: experiencia e inmersión, conocimiento y comprensión, diálogo y monólogo, actividad y praxis. Son estos cuatro temas los que me gustaría explorar en mi artículo. Mi idea es que ellos son los que diferencian el pensamiento y la práctica de la educación popular de otras formas de educación.

Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Experiencia e Inmersión. Descubriendo nuestra falta de libertad

En su exhaustiva revisión del pensamiento sobre experiencia y aprendizaje experiencial Fenwick (2012, www.ualberta.ca) demuestra que los términos son conceptos profundamente contestados cuyos significados se encuentran en el corazón de las comprensiones filosóficas e ideológicas de las propuestas epistemológicas de la educación. La centralidad de la pregunta acerca de qué es experiencia y cuál su papel en el proceso de la comprensión humana domina todas las áreas del debate educacional. En las clases yo enseño que la contradicción que es presentada a los estudiantes es aquella que puede ayudar a la gente a comprender la experiencia por un camino más crítico.

Saddington argumenta que existen tres escuelas principales de pensamiento que ampliamente resumen el uso de la experiencia como una fuente de aprendizaje. Son ‘Progresiva’ ‘Humanista’ y ‘Radical’ y se caracterizan por la búsqueda de logros educativos cuya finalidad es: ‘Reforma’ ‘Auto-actualización’ y ‘Transformación Social’ (1998, p.134). Los tres son objetivos legítimos para alcanzar pero tendemos, en el trabajo que estoy refiriendo, a enfatizar sobre las formas de pensamiento y práctica Humanistas/Radicales como las más relevantes para la naturaleza del enfoque de la educación popular y comunitaria en Escocia. “Partir de donde las personas están” ha llegado a ser casi un punto axiomático de iniciación en el encuentro educativo entre las personas y las comunidades con quienes trabajan. Este punto de partida tiene que ver con la idea de curriculum que se construye y se fundamenta en las preocupaciones de aquellos con quienes trabajamos. Esta posición rechaza la noción positivista de que hay cosas que saber que deben ser transmitidas por el educador, a favor del paradigma interpretativo que afirma la necesidad de comprender como las cosas son percibidas en orden a integrar nuevas comprensiones con aquellas que ya existen (véase Cohen, Manion y Morrison, 2000, p.7). Mezirow indica la importancia y urgencia de la necesidad de considerar primero las comprensiones de la experiencia:

Una definida condición de ser persona es nuestra urgente necesidad de comprender el significado de nuestra experiencia, integrarla con lo que sabemos para evitar la amenaza del caos. Si no somos capaces de comprender, a menudo retornamos a la tradición aprovechando sin pensar explicaciones de figuras de autoridad, o recurriendo a varios mecanismos psicológicos, como la proyección o racionalización, para crear significados imaginarios.

 Licencia
Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

(Mezirow, 2000, p. 6).

La afirmación de Mezirow de que la comprensión de significado de nuestra experiencia nos define como personas nos presenta una clara y central tarea en términos educativos: comprometerse con la experiencia en un cuidadoso y atento camino que toma seriamente los marcos de comprensión que la gente ha desarrollado y las propuestas a que esta sirve. Freire usa la expresión “experiencia existencial” (1972, p.47) para indicar el proceso por el cual experimentamos los acontecimientos de la vida como ocurrencias temporales fuera de la historia que encontramos caminos de integración/confirmación de las visiones existentes de por qué y cómo las cosas ocurren. Acumulamos experiencias, a menudo de forma azarosa, desde las que intentamos construir patrones de comprensión basados en los marcos de comprensión existentes. Los modelos son a menudo hechos para nosotros, pero la realidad es que podemos construir nuestros modelos.

Para Mezirow, la tarea de elaborar modelos es realizada con urgencia por la amenaza de un deterioro hacia el caos si fallamos en dar sentido a los eventos anteriores y, como resultado, giramos, a menudo, hacia las explicaciones de otras personas que dan sentido a las cosas para nosotros. De este sentido de evitar dar significado por nosotros mismos, se hace eco del trabajo de Erich Fromm que creía que la libertad es un aspecto de la naturaleza humana que abrazamos o del que escapamos. Fromm Observó que abrazar nuestra libertad y la voluntad de construir nuestros propios modelos era saludable, mientras que huir de la libertad a través de mecanismos de escape era la raíz de conflictos psicológicos.

Hay solo una posible, productiva solución para las relaciones de los hombres individualmente [sic] con el mundo: su activa solidaridad con todos los hombres y su espontánea actividad, trabajo y amor que lo une con el mundo, no por lazos primarios sino con la libertad y la independencia individual…

Sin embargo, si las condiciones económicas, sociales y políticas… no ofrecen un fundamento para la realización de la individualidad en el sentido mencionado, mientras que al mismo tiempo las personas han perdido los lazos que les ofrecían seguridad, esta situación convierte la libertad en una carga insoportable.

Se convierte en dudas, con una clase de vida que pierde sentido y dirección. Tendencias poderosas emergen para escapar desde esta libertad hacia la sumisión

o cierta clase de relaciones que prometen alivio a esta incerteza, incluso si priva al individuo de su libertad.

(Fromm, 1941, pp.36-7).

Los tres principales mecanismos que Fromm (1942) destaca son “conformidad autómata” (p. 158), autoritarismo (p. 122), y carácter destructivo (p. 153). La conformidad autómata implica cambiar el yo hacia un otro que es percibido como el tipo ideal preferido por la sociedad, perdiendo el propio yo. El uso de la conformidad autómata desplaza la carga de elección desde uno mismo hacia la sociedad. El autoritarismo es permitir que uno mismo sea controlado por otro. Esto degrada la propia libertad de elección sometiéndola a otra persona. Finalmente, el carácter destructivo es cualquier proceso que intenta dañar o eliminar a uno mismo o a otros (adiciones, suicidio, daño autoinfligido, violencia o abuso) para escapar de la libertad.

Freire hizo uso de ideas de Fromm en Pedagogía del Oprimido y hace uso del concepto de “miedo a la libertad” (1972, p.28) en el desarrollo de su noción del cultura del silencio que, argumenta, domina la vida de las personas oprimidas y es el resultado de los procesos de colonización que producen un profundo sentido de inferioridad. La ‘insoportable carga’ de la libertad que Fromm describe es puesta de manifiesto, en palabras de Freire, en la internalización de los valores y la imitación de la cultura del colonizador por las personas colonizadas.

La comprensión de la experiencia es, entonces, central en nuestra tarea educativa de ayudar a las personas a ser libres de la conformidad, control y carácter destructivo y desarrollar su propio sentido de individualidad, autonomía y auto-respeto. Los cursos de metodologías educativas enseñan a los estudiantes aproximaciones para trabajar con la gente ayudándolos a examinar su experiencia en una actitud activa y comenzar a darse cuenta de sus personales y compartidas rutas de escape personales. Los estudiantes son enseñados a comenzar el encuentro educativo con una referencia a la experiencia de las personas. Son animados a comenzar con preguntas como: ¿Cuál es tu experiencia de esto? ¿Dónde te has encontrado con esto? ¿Recuerdas el momento en que ocurrió ? ¿ Cuál es tu visión sobre …? En una sesión donde el grupo estaba considerando el problema de la pobreza alimentaria comenzamos animando a los participantes a hablar sobre ¿dónde y cómo compran comida? ¿han comprado en otras áreas de la ciudad? ¿por qué en algunas tiendas hay más variedad que en otras? etc.

Esto no es simplemente un ejercicio de iniciación para animar a la gente, sino que es una poderosa indicación de que cada encuentro se inicia con referencias a las propias experiencias y visiones de los participantes. El conocimiento comienza cuando sus visiones son consideradas antes que otras visiones son introducidas. Los estudiantes hacen emerger las primeras preguntas y problemas para ser discutidos. En un cambio estructural que nace practica y, simbólicamente, de una relación de aprendizaje más democrática, los participantes hablan primero y el maestro escucha atentamente. Por supuesto el acto de compartir la experiencia no es, por sí mismo, necesariamente uno liberador. Podríamos, simplemente, enumerar experiencias o reciclarlas sin ninguna otra forma de análisis crítico sobre su significado e implicaciones. Para introducir una comprensión más crítica de la experiencia precisamos de la intervención de lecturas alternativas a nuestra experiencia por medio de la introducción de conocimiento que es nuevo para el grupo.

Conocimiento y comprensión. Enseñando libertad

La teoría de la ‘disonancia cognitiva’ (Festinger, 1957) explica el desasosiego causado al mantener de forma simultánea ideas en conflicto y la tendencia a resolver esta situación mediante la integración en nuevos o existentes marcos de comprensión. La introducción de nuevo conocimiento puede contradecir antiguas creencias y presentar a las personas sentimientos de disonancia que han de aclarar o rechazar. Festinger señala la propensión de las personas a racionalizar contradicciones por la retirada hacia, a menudo, explicaciones irracionales de forma similar a la retirada desde la libertad que señalaba Fromm. Traer nuevo conocimiento para interactuar con experiencias y ofrecer análisis alternativos de los acontecimientos es plantear crear el potencial para semejante disonancia. Shor describe esos momentos de disonancia como “reexperienciar lo común extraordinariamente” (1988, p. 93), o encontrar nuevos caminos para ver estas cosas con las que estábamos familiarizados, y nos eran confortables. El prisma de nuestra disonancia nos permite una nueva forma de ver que puede llevarnos desde un estado no crítico hacia otro de incertidumbre, duda y por lo tanto, con el potencial para cambiar a través de la conciencia crítica.

Como argumenta Kirkwood (1991), hay un grado de ambivalencia y, en algunos casos, antagonismo, en enseñar a los educadores comunitarios. Nace desde una bien establecida visión de los educadores comunitarios situados fuera de la educación formal y a menudo trabajando con personas que han fracasado en la

 Licencia
Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

educación formal y están alienadas por el autoritarismo adoptado por las instituciones educativas. Esta postura de oposición y la adopción por muchos prácticos del enfoque centrado en la persona de Carl Rogers (1962) ha generado una antipatía hacia cualquier cosa que pueda ser percibida como enseñanza en la educación informal. Sin embargo, hay que valorar que el propio Carl Rogers no estaba contra la enseñanza per se, simplemente consideraba que estaba sobrevalorada como un punto de partida para la educación. Por otro lado, en los *T-Groups* de Kurt Lewin (fuertemente influenciados por el pensamiento centrado en la persona) se admite que el conocimiento externo puede llevar a ampliar y desafiar la experiencia de grupo. El papel del educador en el grupo va más allá de un pasivo facilitador hacia uno más activo investigador de conocimiento para el grupo. Solicitando ideas, marcos, imágenes que ofrezcan visiones alternativas más allá de la experiencia que el grupo busca. Lo llama ayuda cognitiva:

Este particular aspecto fue planteado desde los desarrollos en terapias de grupo psico educacionales y cognitivas. Implica la provisión de modelos o ideas organizadas a través de breves lecturas y folletos (y más tarde por cosas como clips o videos).

(Yalom, 1995, pp. 488-489).

En los cursos a los que nos estamos refiriendo introducimos una visión alternativa del papel de enseñar al llevar conocimiento crítico al grupo. Encontrando nuevos caminos para mirar y desafiar problemas familiares. En el caso del ejemplo sobre la pobreza alimentaria introdujimos una serie de estadísticas sobre la media que una familia gasta en comida o los costos de la producción de alimentos en comparación con los beneficios de los supermercados

Un nuevo conocimiento no tiene por qué ser presentado por vías autoritarias en las que el educador aparece como omnisciente y el oráculo de ese nuevo conocimiento. Los educadores pueden escoger producirlo con el grupo en caminos abiertos y transparentes que estén críticamente comprometidos con la perspectiva y experiencia de los estudiantes. La transparencia en la elección del método es crucial para desmitificar el proceso de enseñanza. Métodos como la *Cronología* pueden clarificar la construcción de una estructura de enseñanza aprendizaje, por ejemplo:

Sesión sobre pobreza alimentaria – 7.00 – 9.30 pm martes 10 de Febrero de 2012

7.00	7.40	8.00	9.00 9.30
Experiencia	Nuevo conocimiento	Dialogo	Revisión
Margaret	Brian	David	Lorna
Nuestra experiencia de compras	Algunas estadísticas sobre el precio de la comida y los beneficios de los supermercados	¿Qué piensas cuando oyes estas estadísticas? ¿Cómo afecta a la alimentación de nuestras familias? ¿Por qué unas tiendas tienen más variedad que otras? ¿Qué alternativas hay a los supermercados?	Como resultado de lo discutido: ¿Qué has aprendido? ¿Qué más te gustaría saber sobre el tema? ¿Qué te gustaría hacer? ¿Cómo van las sesiones? ¿Qué podríamos cambiar?

Usar la cronología permite a cualquiera ver el plan para la sesión y estar de acuerdo con las estructura en términos de tiempo y contenido. El tiempo ocupado en las diversas actividades es visualmente representado en este método. Los nombres indicados en cada parte indican al participante responsable por cada segmento de la sesión. Los elementos de poder y responsabilidad son compartidos de la misma forma que la sesión finaliza con una revisión tanto de la estructura de la misma como del contenido.

La apertura en términos de contenido requiere que el educador muestre la fuente de su conocimiento señalando su procedencia más allá de formar parte de un omnisciente e innato conocimiento. Jo Kincheloe capta este espíritu cuando señala:

En el moderno positivismo, los maestros quedan a menudo sin poder en su papel como dispensadores de información, siervos del conocimiento y del curriculum producidos en otro lugar. En el nuevo paradigma, defendemos que los profesores tomen cuenta de desarrollar cursos emergiendo desde sus concepciones que son verdaderamente importantes y útiles en la vida de los estudiantes que están enseñando.

(Kincheloe, 1998, p. 13).

Kincheloe afirma la necesidad de un Nuevo paradigma para los educadores que sitúe el interés de los participantes en el corazón de sus elecciones educativas. Habiendo invitado a las personas para explorar y exponer la comprensión de su experiencia, la introducción de nuevo conocimiento llega a ser la oportunidad para ayudar a la gente a construir distancia crítica y encontrar lecturas alternativas a su experiencia. Por ejemplo, donde la experiencia de las personas genera sentimientos negativos de valoración debido a la interiorización de su clase, género, cultura, el aprendizaje de que su comunidad tiene una historia, una literatura y una política puede tener un efecto discordante que contrarreste los procesos interiorizados que

fomentan y están en la base de su autoimagen negativa.

Diálogo y Monólogo. Encontrando la libertad con los otros.

Por tanto, el descubrimiento es que el aprendizaje se facilita más en un entorno donde hay una tensión dialéctica entre la experiencia concreta e inmediata y una objetividad analítica. Llevando de la mano las experiencias de los enseñados y los modelos conceptuales de los enseñantes en una atmósfera abierta donde las aportaciones, desde cada perspectiva, puedan desafiar y estimular al otro, se desarrolla un entorno de aprendizaje con una destacable vitalidad y creatividad.

(Kolb, 1984, p.10).

Si aceptamos los argumentos de Festinger, la introducción de nuevo conocimiento no garantiza en si misma lo que Mezirow llama ‘pensamiento transformativo’. El desarrollo del diálogo por el cual los participantes son guiados a través de una exploración estructurada de su comprensión existente y como puede integrarse con el nuevo conocimiento encontrado tiene ya el potencial de transformación. Este es el punto crítico. La finalidad del diálogo es darse cuenta de las contradicciones que la disonancia cognitiva produce así como explorar nuevas comprensiones y que los estudiantes acomoden la, a menudo, contradictoria coexistencia entre sentimientos y conocimiento. La exploración del papel del diálogo como proceso para integrar experiencia y nuevo conocimiento es considerada tanto en términos de comprensión del diálogo como de las herramientas que se requieren para el intercambio dialógico.

Conceptualmente, el diálogo es enseñado como un encuentro humano en que la percepción y la comprensión son experienciadas por los participantes. No es una conversación acogedora, ni un espacio para hablar sobre cómo pensar. Es más un lugar de desafío y confirmación donde la síntesis de nuevo y viejo conocimiento puede hacer emerger significados diferentes. De acuerdo con Bohm y Peat “la propuesta de diálogo revela la incoherencia de nuestro pensamiento. Haciendo esto llega a ser posible descubrir o restablecer una genuina, creativa y colectiva conciencia” (1987, p. 241). En la práctica, aprenden sobre las herramientas para desarrollar el diálogo: escuchar, estructurar, argumentar y edificar consenso. Aprenden como estructurar el diálogo a través de un método conocido como ‘Conversación Focalizada’ (Stanfield, 2000). El método alienta el análisis colectivo

de las percepciones individuales profundizando a través de diferentes niveles de preguntas que pueden ayudar a exponer percepciones individuales que desafían y contradicen, y ayudar a los participantes a intentar alcanzar nuevas formas de comprensión comunes. En el ejemplo de la cronología presentado más arriba podemos ver el diseño de preguntas que, usando el método, se mueven desde los diferentes niveles: Objetivo, Reflexivo, Interpretativo y Decisional (Stanfield, 2000, p. 26). Gadamer intentó capturar el espíritu del proceso:

[Este] es un asunto de dos personas comprendiéndose una a otra. Por tanto, es una característica de cada verdadera conversación que cada uno se abre a otra persona, aceptando verdaderamente su punto de vista como valioso y trasladando al otro la amplitud de que lo que comprende no es de un individuo particular, sino de lo que dice. Lo que tiene que ser captado es la objetiva corrección o no de su opinión, por lo que ambos pueden llegar a un acuerdo sobre una materia.

(Gadamer, 1979, p. 347).

Praxis

El subtítulo de alguno de los cursos se refiere a la ‘Creación de Praxis’. Praxis es una antigua palabra griega que significa actividad desarrollada por personas libres. De acuerdo con Aristóteles, había tres formas de actividad humana: teórica, práctica y una mezcla de las dos. Llamó praxis a la teoría práctica. Las implicaciones de esto son que él consideraba que las personas libres eran aquellas que hacían teoría práctica y práctica teórica

Para Freire, praxis lleva aparejadas las ideas de acción y reflexión, teoría y práctica juntas en una palabra (1972). La idea de razonado, y acción razonable, lleva la marca de la verdadera libertad de las personas. De acuerdo con Hannah Arendt, comprometerse en la praxis es lo que nos hace auténticamente humanos (Arendt, 1958).

Los cursos a los que nos hemos referido, son diseñados para ayudar a los estudiantes a alentar su praxis. Como educadores debemos comprometernos con el desarrollo de nuestra propia praxis, nuestra propia libertad. Margaret Ledwith escribe sobre la auténtica praxis:

En mi opinión, ‘llegar a ser crítico’ no es un estado de la mente; está localizado en la praxis. Para evitar la ‘revolución en la butaca’ por un lado, o el ‘puro activismo’ por otro, se precisa de acción y reflexión en una relación simbiótica para llegar cerca de los que Freire llamó ‘praxis auténtica’.

(2011, p. 598).

Praxis no es algo que ocurre espontáneamente, o por casualidad. No llegamos de forma inesperada. Es parte de un plan estructurado, preconcebido con un conjunto de experiencias que están diseñadas para conducir a las personas a través de un proceso de aprendizaje que atraviesa una serie de acciones estructuradas y ciclos reflexivos. Refiriéndonos una vez más al ejemplo de la cronología podemos ver como el proceso de la praxis es estructurado como un encuentro educativo en el que cada sesión termina con la revisión del aprendizaje y las posibles acciones que pueden ser llevadas a cabo por los miembros del grupo.

La premisa de todos estos cursos es que como educadores progresistas tenemos que aprender a ser capaces de estructurar actividades para y con la gente. Hacemos esto para que las personas experimenten la praxis y lleguen a ser más libres. Si pensamos sobre la llamada ‘Primavera Árabe’ vemos que la libertad desde la autocracia es un concepto abstracto. A través de la actividad revolucionaria han hecho lo abstracto posible. Ahora, con la praxis deben aprender a construir una nueva estructura para su país.

En estos cursos universitarios la praxis es una idea central que domina la propuesta del encuentro educativo. En el trabajo educativo con grupos queremos explorar la experiencia como un recurso del curriculum; para buscar una comprensión alternativa de la experiencia; desafiar de forma colectiva las comprensiones de la experiencia; y construir nuevas experiencias mediante la actividad individual y colectiva. El objetivo para los estudiantes es hacer esto con los grupos con lo que trabajan en las comunidades fuera de la universidad. La finalidad es posibilitar a las comunidades marginadas desarrollar su propia praxis en direcciones que amplíen las posibilidades de acción y, por tanto, amplíen su libertad de los constreñimientos de la conformidad autómata, el autoritarismo y el carácter destructivo. Centrarse en la experiencia es trata de alcanzar, como Martin Buber, reclama que “Toda vida es encuentro” (1958, p. 28). Pero para realmente unir a la gente se necesita tener la capacidad de actuar con libertad y la finalidad de educador popular radical es hacer esto posible.

 Licencia
Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Conclusión

Erich Fromm no nos dejó solo una lista de métodos para escapar de la libertad. También añadió las condiciones que pueden ser precisas para que una persona abrace la libertad. En ellas incluye:

Establecer vínculos – cuidado, amor, relaciones;

Trascendencia- creatividad, vivir más allá de uno mismo;

Arraigo- desarrollar el sentido de pertenencia, lugar;

Sentido de identidad- vivir para otros además de para nosotros mismos;

Un marco de orientación- comprender el mundo y nuestro lugar en él (Fromm, 1942).

Todos estos sentidos de la libertad pueden estar presentes en los cuatro aspectos centrales de la metodología para enseñar educación popular. Al explorar la experiencia situamos como valor central las relaciones de nuestro curriculum con los asuntos de la vida cotidiana de las personas. Mediante el aprendizaje crítico ofrecemos el potencial para trascender el sentido común de la experiencia. Con el diálogo obtenemos el potencial para crear nuevos sentidos para el arraigo y la identidad, así como nuevos caminos de relación entre los participantes de la experiencia entre ellos y con el mundo. La praxis procura el potencial para edificar nuevos marcos de orientación a través de la acción y la reflexión sobre los caminos para cambiar nosotros mismos y el mundo que habitamos.

Bibliografía

Arendt, H. (1958). *The Human Condition.* Chicago: UoC Press.

Bohm, D., and Peat, D. (1987). *Science, order, and creativity*, New York: Bantam.

Carr, W. and Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research,* London: Falmer Press.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2003). *Research Methods in Education.* London: RoutledgeFalmer.

Dept ’ of Health (2012). *Independence, Well-being and Choice: Our Vision for the Future of Social Care for Adults in England*/PublicationsPolicyAndGuidance/DH_4106477 [accessed 27/6/2012]

Fenwick, T. (2012). *Experiential Learning: A Theoretical Critique Explored Through Five Perspectives*ERIC-new2.htm [accessed 01.01.2012]

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson.

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

Fromm, E. (1941). *Escape from Freedom.* London: Routledge & Kegan Paul.

Gadamer, H-G. (1979). *Truth and Method*. London: Sheed and Ward.

Hope, A. and Timmell, S. (1999). *Training for Transformation*. IT Publications.

Kemmis, S. and McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.

Kincheloe, J. (1998). *Unauthorized Methods: Strategies for Critical Teaching (Transforming Teaching).* New York: Routledge

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.

Kirkwood, G. (1991). Education in the Community. Fallacy: The Community Educator should be a Non-Directive Facilitator. In B. Ohagan (Ed.), *The Charnwood Papers: Fallacies in Community Education.* Derbyshire: Education Now.

Local Government Association (2012). *Promoting Wellbeing.* ARTICLE-TEMPLATE [accessed 27/6/2012]

Ledwith, M. (2007). On being critical: uniting theory and practice through emancipatory action research. *Educational Action Research*. 15(4), 597-561

Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics.*

Gertrude W. Lewin (ed.). New York: Harper & Row

Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation.* San Fransisco: Josey Bass.

Reason, P., & Bradbury, H. (2008). Introduction. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.),

The handbook of action research: Participative inquiry and practice (pp. 1–10). 2nd edition. London: SAGE.

Rogers, C. (1962). *The Interpersonal Relationship*. 1962__the_interpersonal_relationship.pdf [accessed 29/6/2012]

Saddington, T. (1998). Exploring the Roots and Branches of Experiential Learning. *Lifelong Learning in Europe*, 3, 133-138.

Scottish Government (2012) *Mental Health in Scotland*http://www.scotland.gov.uk/Topics/Health/health/mental-health/ [accessed 27/12/2012]

Scrutton, R. (1989). *Conservative Thinkers*. London: Carriage Press

Shor, I. (1998). *Critical Teaching for Everyday Life.* Chicago IL: Chicago University Press

Stanfield, B.R. (2002). *The Art of Focussed Conversation*. Toronto: New Society Publishers.

Stratton, A. (2010). *Happiness index to gauge Britain's national mood.* happiness-index-britain-national-mood [accessed 27/6/2012]

Yalom, I. D. (1995). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy.* New York: Basic Books.