Ensenyant Educació Popular a estudiants universitaris d'Educació Comunitària

Vernon Galloway (Universitat d'Edimburg, Escòcia, Regne Unit)

Traducció: Joaquin Martinez Ortiz

En el camp general de l'educació, el paradigma dominant imagina les contradiccions com a problemes que requerixen solucions (Cohen, Manion i Morrison, 2000, pàg.7). En l'educació popular és important ajudar a comprendre la naturalesa de les contradiccions. El dualisme del pensament positivista necessita que provem la correcció d'una idea sobre una altra. Al contrari, en l'acostament dialèctic que caracteritza l'educació popular, les contradiccions no són el problema, sinó al contrari una oportunitat per a problematitzar. Aprendre a viure amb contradiccions és acceptar el sentit en què idees oposades són sovint mútuament constitutives més que excloents (Carr i Kemmis, 1986, pàg. 34). Idees oposades poden existir juntes com a necessari final d'un conjunt d'idees. El lloc on ens posicionem nosaltres mateixos en l'espai entre eixes idees pot canviar depenent del context en què ens trobem.

En els cercles polítics d'Escòcia i el Regne Unit hi ha, en l'actualitat, una emergent preocupació per la felicitat i el benestar (veieu http://www.dh.gov.uk, Stratton, 2010). No sorprén que *l'stablishement* al voltant del globus intente resoldre les contradiccions inherents en un món dominat pels interessos del capital, de manera que la ment interior es presente com un regne separat de les creixents experiències de les persones sobre la seua pobresa material. Mirant des d'una perspectiva de la teoria crítica esta dualitat de ment i experiència material es presenta com una forma de contradicció negada. Si nosaltres enfoquem la nostra atenció en el que fa feliç a la gent els distraiem de la realitat material de la seua posició. La contradicció que suposa la desigualtat material es nega per mitjà de l'afirmació dels sentiments transcendents de satisfacció i el sentit interior de benestar. El filòsof polític Roger Scrutton (1989) argumenta que les creences i valors Conservadors consideren que la felicitat individual ha de ser més valorada que els èxits dels drets col·lectius. Per a ell, la constant influència de les institucions socials conduïx a un sentiment d'estabilitat que, a canvi, provoca un sentit de seguretat personal i certesa que comporta la promesa d'un profund sentit de satisfacció personal. Segons la seua opinió, el Conservadorisme afavorix "una tranquil·la però pragmàtica política la

principal preocupació de la qual és mantindre el vaixell surant en el mar del destí" (Scrutton, 1989, pàg. 8) Històricament, Scrutton creu que la propensió liberal per a desafiar l'autoritat de les institucions produïx desconfiança, inestabilitat i inseguretat. D'acord amb Scrutton, les versions Liberals de la llibertat són vistes com 'abstractes' i "tendixen a viciar-se, davall l'impacte del ressentiment humà, dins de la tossuderia de la revolució" (1989, pàg. 9). Ara bé, podem aprendre a qüestionar la fonamental autoritat de les institucions socials, podem arribar a la conclusió que les coses necessiten canvis, incloent les assumpcions sobre per què el poder i la riquesa estan tan injustament distribuïts. Si tot això esta fonamentat sobre contradiccions negades llavors, potser hem d'encoratjar un sentit de revelació confrontant les contradiccions de la nostra practica amb la de la gent i les comunitats.

Com preparem generacions emergents d'educadors comunitaris per a habitar este món d'aparents contradiccions seria important que ells siguen ajudats a comprendre la naturalesa i proposta de les contradiccions i aprendre camins per a comprometre comunitats en la batalla per a establir una relació dialèctica que pot permetre'ls aprofitar i embolicar-se amb les oportunitats que es presenten. En este article vull subratllar com en el meu treball com a professor universitari ajude els estudiants d'educació comunitària a comprendre el poder latent de les contradiccions i com ells poden aprofitar este poder per a alliberar les persones de la tendència al conformisme.

L'educació comunitària en el context escocés representa un intent d'implicar una pràctica educativa compartida en els camps del treball dels jóvens, educació d'adults i desenrotllament comunitari. En el meu treball ensenye a nivell de grau i postgrau sobre el paper educatiu del treballador d'educació comunitària i la comprensió de les relacions entre la proposta educativa i la pràctica. Mentres les idees són ensenyades a diferents nivells de sofisticació ells tendixen a centrar-se en quatre temes fonamentals i la seua concomitant metodologia pràctica. Els temes són presentats com a contradiccions per a emfatitzar la seua naturalesa problemàtica. Són: experiència i immersió, coneixement i comprensió, diàleg i monòleg, activitat i praxi. Són estos quatre temes els que m'agradaria explorar en el meu article. La meua idea és que ells són els que diferencien el pensament i la pràctica de l'educació popular d'altres formes d'educació.

Experiència i Immersió. Descobrint la nostra falta de llibertat

En la seua exhaustiva revisió del pensament sobre experiència i aprenentatge

experiencial Fenwick (2012, www.ualberta.ca) demostra que els termes són conceptes profundament contestats els significats dels quals es troben en el cor de les comprensions filosòfiques i ideològiques de les propostes epistemològiques de l'educació. La centralitat de la pregunta sobre què és experiència i quin el seu paper en el procés de la comprensió humana domina totes les àrees del debat educacional. En les classes jo ensenye que la contradicció que és presentada als estudiants és aquella que pot ajudar a la gent a comprendre l'experiència per un camí més crític.

Saddington argumenta que hi ha tres escoles principals de pensament que àmpliament resumeixen l'ús de l'experiència com una font d'aprenentatge. Són 'Progressiva' 'Humanista' i 'Radical' i es caracteritzen per la busca d'èxits educatius la finalitat de la qual és: 'Reforma' 'Interlocutòria-actualització' i 'Transformació Social' (1998, pàg.134). Els tres són objectius legítims per a aconseguir però tendim, en el treball que estic referint, a emfatitzar sobre les formes de pensament i pràctica Humanistes/Radicals com les més rellevants per a la naturalesa de l'enfocament de l'educació popular i comunitària a Escòcia. "Partir d'on les persones estan" ha arribat a ser quasi un punt axiomàtic d'iniciació en la trobada educativa entre les persones i les comunitats amb els que treballen. Este punt de partida té a veure amb la idea de currículum que es construïx i es fonamenta en les preocupacions d'aquells amb qui treballem. Esta posició rebutja la noció positivista que hi ha coses que saber que han de ser transmeses per l'educador, a favor del paradigma interpretatiu que afirma la necessitat de comprendre com les coses són percebudes amb vista a integrar noves comprensions amb aquelles que ja existeixen (veieu Cohen, Manion i Morrison, 2000, pàg.7). Mezirow indica la importància i urgència de la necessitat de considerar primerament les comprensions de l'experiència:

Una definida condició de ser persona és la nostra urgent necessitat de comprendre el significat de la nostra experiència, integrar-la amb el que sabem per a evitar l'amenaça del caos. Si no som capaços de comprendre, sovint retornem a la tradició aprofitant sense pensar explicacions de figures d'autoritat, o recorrent a diversos mecanismes psicològics, com la projecció o racionalització, per a crear significats imaginaris.

(Mezirow, 2000, pàg. 6).

L’afirmació de Mezirow que la comprensió de significat de la nostra experiència ens definix com a persones ens presenta una clara i central tasca en termes educatius: comprometre’s amb l’experiència en un curós i atent camí que pren seriosament els marcs de comprensió que la gent ha desenrotllat i les propostes a què esta servix. Freire usa l’expressió “experiència existencial” (1972, pàg.47) per a indicar el procés pel qual experimentem els esdeveniments de la vida com a idees temporals fora de la història que trobem camins d’integració/confirmació de les visions existents de per què i com les coses ocorren. Acumulem experiències, sovint de forma atzarosa, des de les quals intentem construir patrons de comprensió basats en els marcs de comprensió existents. Els models són sovint fets per a nosaltres, però la realitat és que podem construir els nostres models.

Per a Mezirow, la tasca d’elaborar models és realitzada amb urgència per l’amenaça d’un deteriorament cap al caos si fallem a donar sentit als esdeveniments anteriors i, com a resultat, girem, sovint, cap a les explicacions d’altres persones que donen sentit a les coses per a nosaltres. D’este sentit d’evitar donar significat per nosaltres mateixos, es fa eco del treball d’Erich Fromm que creia que la llibertat és un aspecte de la naturalesa humana que abracem o del que escapem. Fromm va observar que abraçar la nostra llibertat i la voluntat de construir els nostres propis models era saludable, mentres que fugir de la llibertat a través de mecanismes de fuga era l’arrel de conflictes psicològics.

Hi ha només una possible, productiva solució per a les relacions dels hòmens individualment [sic] amb el món: la seua activa solidaritat amb tots els hòmens i la seua espontània activitat, treball i amor que l’unix amb el món, no per llaços primaris sinó amb la llibertat i la independència individual…

No obstant això, si les condicions econòmiques, socials i polítiques… no oferixen un fonament per a la realització de la individualitat en el sentit mencionat, mentres que al mateix temps les persones han perdut els llaços que els oferien seguretat, esta situació convertix la llibertat en una càrrega insuportable.

Es convertix en dubtes, amb una classe de vida que perd sentit i direcció. Tendències poderoses emergixen per a escapar des d’esta llibertat cap a la submissió o una certa classe de relacions que prometen alleugeriment a esta incertesa, inclús si priva l’individu de la seua llibertat.

(Fromm, 1941, Pàgs.36-7).

Els tres principals mecanismes que Fromm (1942) destaca són “conformitat autòmat” (pàg. 158), autoritarisme (pàg. 122), i caràcter destructiu (pàg. 153). La conformitat autòmat implica canviar el jo cap a un altre que és percebut com el tipus ideal preferit per la societat, perdent el propi jo. L’ús de la conformitat autòmat desplaça la càrrega d’elecció des d’un mateix cap a la societat. L’autoritarisme és permetre que un mateix siga controlat per un altre. Açò degrada la pròpia llibertat d’elecció sotmetent-la a una altra persona. Finalment, el caràcter destructiu és qualsevol procés que intenta danyar o eliminar a un mateix o a altres (addicions, suïcidi, dany autoinfligit, violència o abús) per a escapar de la llibertat.

Freire va fer ús d’idees de Fromm en Pedagogia de l’Oprimit i fa ús del concepte de “por de la llibertat” (1972, pàg.28) en el desenrotllament de la seua noció de la cultura del silenci que, argumenta, domina la vida de les persones oprimides i és el resultat dels processos de colonització que produïxen un profund sentit d’inferioritat. La ‘insuportable càrrega’ de la llibertat que Fromm descriu és posada de manifest, en paraules de Freire, en la internalització dels valors i la imitació de la cultura del colonitzador per les persones colonitzades.

La comprensió de l’experiència és, llavors, central en la nostra tasca educativa d’ajudar a les persones a ser lliures de la conformitat, control i caràcter destructiu i desenrotllar el seu propi sentit d’individualitat, autonomia i autorespecte. Els cursos de metodologies educatives ensenyen als estudiants aproximacions per a treballar amb la gent ajudant-los a examinar la seua experiència en una actitud activa i començar a adonar-se dels seus personals i compartides rutes de fuga personals. Els estudiants són ensenyats a començar la trobada educativa amb una referència a l’experiència de les persones. Són animats a començar amb preguntes com: Quina és la teua experiència d’açò? On t’has trobat amb açò? Recordes el moment en què va ocórrer? Quina és la teua visió sobre…? En una sessió on el grup estava considerant el problema de la pobresa alimentària comencem animant els participants a parlar sobre on i com compren menjar? Han comprat en altres àrees de la ciutat? Per què en algunes botigues hi ha més varietat que en altres? Etc.

Açò no és simplement un exercici d’iniciació per a animar a la gent, sinó que és una poderosa indicació que cada trobada s’inicia amb referències a les pròpies experiències i visions dels participants. El coneixement comença quan les seues visions són considerades abans que altres visions són introduïdes. Els estudiants fan

emergir les primeres preguntes i problemes per a ser discutits. En un canvi estructural que naix pràcticament i, simbòlicament, d'una relació d'aprenentatge més democràtica, els participants parlen primer i el mestre escolta atentament. Per descomptat l'acte de compartir l'experiència no és, per si mateix, necessàriament un alliberador. Podríem, simplement, enumerar experiències o reciclar-les sense cap altra forma d'anàlisi crítica sobre el seu significat i implicacions. Per a introduir una comprensió més crítica de l'experiència precisem la intervenció de lectures alternatives a la nostra experiència per mitjà de la introducció de coneixement que és nou per al grup.

Coneixement i comprensió. Ensenyant llibertat

La teoria de la 'dissonància cognitiva' (Festinger, 1957) explica el desassossec causat al mantindre de forma simultània idees en conflicte i la tendència a resoldre esta situació per mitjà de la integració en nous o existents marcs de comprensió. La introducció de nou coneixement pot contradir antigues creences i presentar les persones sentiments de dissonància que han d'aclarir o rebutjar. Festinger assenyala la propensió de les persones a racionalitzar contradiccions per la retirada cap a, sovint, explicacions irracionals de forma semblant a la retirada des de la llibertat que assenyalava Fromm. Portar nou coneixement per a interactuar amb experiències i oferir anàlisis alternatius dels esdeveniments és plantejar crear el potencial per a semblant dissonància. Shor descriu eixos moments de dissonància com "reexperienciar el comú extraordinàriament" (1988, pàg. 93), o trobar nous camins per a veure estes coses amb què estàvem familiaritzats, i ens eren confortables. El prisma de la nostra dissonància ens permet una nova forma de veure que pot emportar-nos des d'un estat no crític cap a un altre d'incertesa, dubte i per tant, amb el potencial per a canviar a través de la consciència crítica.

Com argumenta Kirkwood (1991), hi ha un grau d'ambivalència i, en alguns casos, antagonisme, a ensenyar als educadors comunitaris. Naix des d'una ben establida visió dels educadors comunitaris situats fora de l'educació formal i sovint treballant amb persones que han fracassat en l'educació formal i estan alienades per l'autoritarisme adoptat per les institucions educatives. Esta postura d'oposició i l'adopció per molts pràctics de l'enfocament centrat en la persona de Carl Rogers (1962) ha generat una antipatia cap a qualsevol cosa que puga ser percebuda com a ensenyança en l'educació informal. No obstant això, cal valorar que el mateix Carl Rogers no estava contra l'ensenyança per se, simplement considerava que estava sobrevalorada com un punt de partida per a l'educació. D'altra banda, en els *T-*

Groups de Kurt Lewin (fortament influenciats pel pensament centrat en la persona) s'admet que el coneixement extern pot portar a ampliar i desafiar l'experiència de grup. El paper de l'educador en el grup va més enllà d'un passiu facilitador cap a un més actiu investigador de coneixement per al grup. Sol·licitant idees, marcs, imatges que oferisquen visions alternatives més enllà de l'experiència que el grup busca. L'anomena ajuda cognitiva:

Este particular aspecte va ser plantejat des dels desenrotllaments en teràpies de grup psicoeducacionals i cognitives. Implica la provisió de models o idees organitzades a través de breus lectures i fullets (i més tard per coses com clips o vídeos)

(Yalom, 1995, Pàgs. 488-489).

En els cursos a què ens estem referint introduïm una visió alternativa del paper d'ensenyar al portar coneixement crític al grup. Trobant nous camins per a mirar i desafiar problemes familiars. En el cas de l'exemple sobre la pobresa alimentària vam introduir una sèrie d'estadístiques sobre la mitjana que una família gasta en menjar o els costos de la producció d'aliments en comparació amb els beneficis dels supermercats

Un nou coneixement no té perquè ser presentat per vies autoritàries en què l'educador apareix com omniscient i l'oracle d'eixe nou coneixement. Els educadors poden triar produir-lo amb el grup en camins oberts i transparents que estiguen críticament compromesos amb la perspectiva i experiència dels estudiants. La transparència en l'elecció del mètode és crucial per a desmitificar el procés d'ensenyança. Mètodes com la *Cronologia* poden aclarir la construcció d'una estructura d'ensenyança aprenentatge, per exemple:

Sessió sobre pobresa alimentària – 7.00 – 9.30 pm dimarts 10 de febrer del 2012			
7.00	7.40	8.00	9.00 9.30
Experiència	Nou coneixement	Diàleg	Revisió
Margaret	Brian	David	Lorna
La nostra experiència de compres	Algunes estadístiques sobre el preu del menjar i els beneficis dels supermercats	Què penses quan sents estes estadístiques? Com afecta l'alimentació de les nostres famílies? Per què unes botigues tenen més varietat que altres? Quines alternatives hi ha als supermercats?	Com a resultat del que s'ha discutit: Què has aprés? Què més t'agradaria saber sobre el tema? Què t'agradaria fer? Com van les sessions? Què podríem canviar?

Usar la cronologia permet a qualsevol veure el pla per a la sessió i estar d'acord amb les estructura en termes de temps i contingut. El temps ocupat en les diverses activitats és visualment representat en este mètode. Els noms indicats en cada part indiquen al participant responsable per cada segment de la sessió. Els elements de poder i responsabilitat són compartits de la mateixa manera que la sessió finalitza amb una revisió tant de l'estructura d'aquesta com del contingut.

L'obertura en termes de contingut requerix que l'educador mostre la font del seu coneixement assenyalant la seua procedència més enllà de formar part d'un omniscient i innat coneixement. Collins Kincheloe capta este esperit quan assenyala:

En el modern positivisme, els mestres queden sovint sense poder en el seu paper com a dispensadors d'informació, serfs del coneixement i del currículum produïts en un altre lloc. En el nou paradigma, defensem que els professors tinguen compte de desenrotllar cursos que emergisquen des de les seues concepcions que són verdaderament importants i útils en la vida dels estudiants que estan ensenyant.

(Kincheloe, 1998, pàg. 13).

Kincheloe afirma la necessitat d'un Nou paradigma per als educadors que situe l'interés dels participants en el cor de les seues eleccions educatives. Havent invitat les persones per a explorar i exposar la comprensió de la seua experiència, la introducció de nou coneixement arriba a ser l'oportunitat per a ajudar la gent a construir distància crítica i trobar lectures alternatives a la seua experiència. Per exemple, on l'experiència de les persones genera sentiments negatius de valoració a causa de la interiorització de la seua classe, gènere, cultura, l'aprenentatge que la seua comunitat té una història, una literatura i una política pot tindre un efecte discordant que contrareste els processos interioritzats que fomenten i estan en la base de la seua autoimatge negativa.

Diàleg i Monòleg. Trobant la llibertat amb els altres.

Per tant, el descobriment és que l'aprenentatge es facilita més en un entorn on hi ha una tensió dialèctica entre l'experiència concreta i immediata i una objectivitat analítica. Portant de la mà les experiències dels ensenyats i els models conceptuals

dels educadors en una atmosfera oberta on les aportacions, des de cada perspectiva, puguen desafiar i estimular a l'altre, es desenrotlla un entorn d'aprenentatge amb una destacable vitalitat i creativitat.

(Kolb, 1984, pàg.10).

Si acceptem els arguments de Festinger, la introducció de nou coneixement no garantix en si mateix el que Mezirow anomena 'pensament transformatiu'. El desenrotllament del diàleg pel qual els participants són guiats a través d'una exploració estructurada de la seua comprensió existent i com pot integrar-se amb el nou coneixement trobat té ja el potencial de transformació. Este és el punt crític. La finalitat del diàleg és adonar-se de les contradiccions que la dissonància cognitiva produïx així com explorar noves comprensions i que els estudiants acomoden, sovint, contradictòria coexistència entre sentiments i coneixement. L'exploració del paper del diàleg com a procés per a integrar experiència i nou coneixement és considerada tant en termes de comprensió del diàleg com de les ferramentes que es requerixen per a l'intercanvi dialògic.

Conceptualment, el diàleg és ensenyat com una trobada humana en què la percepció i la comprensió són experienciades pels participants. No és una conversació acollidora, ni un espai per a parlar sobre com pensar. És més un lloc de desafiament i confirmació on la síntesi de nou i vell coneixement pot fer emergir significats diferents. D'acord amb Bohm i Peat "la proposta de diàleg revela la incoherència del nostre pensament. Fent açò arriba si és possible descobrir o restablir una genuïna, creativa i col·lectiva consciència" (1987, pàg. 241). En la pràctica, aprenen sobre les ferramentes per a desenrotllar el diàleg: escoltar, estructurar, argumentar i edificar consens. Aprenen com estructurar el diàleg a través d'un mètode conegut com 'Conversació Focalitzada' (Stanfield, 2000). El mètode encoratja l'anàlisi col·lectiva de les percepcions individuals aprofundint a través de diferents nivells de preguntes que poden ajudar a exposar percepcions individuals que desafien i contradiuen, i ajudar els participants a intentar aconseguir noves formes de comprensió comuna. En l'exemple de la cronologia presentat més amunt podem veure el disseny de preguntes que, usant el mètode, es mouen des dels diferents nivells: Objectiu, Reflexiu, Interpretatiu i Decisional (Stanfield, 2000, pàg. 26). Gadamer va intentar capturar l'esperit del procés:

[Este] és un assumpte de dos persones comprenent-se l'una a l'altra. Per tant, és

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

una característica de cada verdadera conversació que cada un s'obri a una altra persona, acceptant verdaderament el seu punt de vista com valuós i traslladant a l'altre l'amplitud que el que comprén no és d'un individu particular, sinó del que diu. El que ha de ser captat és l'objectiva correcció o no de la seua opinió, per la qual cosa ambdós poden arribar a un acord sobre una matèria.

(Gadamer, 1979, pàg. 347).

Praxi

El subtítol d'algun dels cursos es referix a la 'Creació de Praxi'. Praxi és una antiga paraula grega que significa activitat exercida per persones lliures. D'acord amb Aristòtil, hi havia tres formes d'activitat humana: teòrica, pràctica i una mescla de les dues. Va anomenar praxi a la teoria pràctica. Les implicacions d'açò són que ell considerava que les persones lliures eren aquelles que feien teoria pràctica i practica teòrica

Per a Freire, praxi comporta les idees d'acció i reflexió, teoria i pràctica juntes en una paraula (1972). La idea de raonat, i acció raonable, porta la marca de la verdadera llibertat de les persones. D'acord amb Hannah Arendt, comprometre's en la praxi és el que ens fa autènticament humans (Arendt, 1958).

Els cursos a què ens hem referit, són dissenyats per a ajudar els estudiants a encoratjar la seua praxi. Com a educadors hem de comprometre'ns amb el desenrotllament de la nostra pròpia praxi, la nostra pròpia llibertat. Margaret Ledwith escriu sobre l'autèntica praxi:

Al meu parer, 'arribar a ser crític' no és un estat de la ment; està localitzat en la praxi. Per a evitar la 'revolució en la butaca' d'una banda, o el 'pur activisme' d'un altre, fa falta d'acció i reflexió en una relació simbiòtica per a arribar prop dels que Freire anomenà 'praxi autèntica'.

(2011, pàg. 598).

Praxi no és quelcom que ocorre espontàniament, o per casualitat. No arribem de forma inesperada. És part d'un pla estructurat, preconcebut amb un conjunt d'experiències que estan dissenyades per a conduir les persones a través d'un

procés d'aprenentatge que travessa una sèrie d'accions estructurades i cicles reflexius. Referint-nos una vegada més a l'exemple de la cronologia podem veure com el procés de la praxi és estructurat com una trobada educativa en què cada sessió acaba amb la revisió de l'aprenentatge i les possibles accions que poden ser dutes a terme pels membres del grup.

La premissa de tots estos cursos és que com a educadors progressistes hem d'aprendre a ser capaços d'estructurar activitats per a i amb la gent. Fem açò perquè les persones experimenten la praxi i arriben a ser més lliures. Si pensem sobre la anomenada 'primavera Àrab' veiem que la llibertat des de l'autocràcia és un concepte abstracte. A través de l'activitat revolucionària han fet l'abstracte possible. Ara, amb la praxi han d'aprendre a construir una nova estructura per al seu país.

En estos cursos universitaris la praxi és una idea central que domina la proposta de la trobada educativa. En el treball educatiu amb grups volem explorar l'experiència com un recurs del currículum; per a buscar una comprensió alternativa de l'experiència; desafiar de forma col·lectiva les comprensions de l'experiència; i construir noves experiències per mitjà de l'activitat individual i col·lectiva. L'objectiu per als estudiants és fer açò amb els grups amb què treballen en les comunitats fora de la universitat. La finalitat és possibilitar a les comunitats marginades desenrotllar la seua pròpia praxi en direccions que amplien les possibilitats d'acció i, per tant, amplien la seua llibertat dels constrenyiments de conformitat autòmat, l'autoritarisme i el caràcter destructiu. Centrar-se en l'experiència és tracta d'aconseguir, com Martin Buber, reclama que "Tota vida és encontre" (1958, pàg. 28). Però per a realment unir la gent es necessita tindre la capacitat d'actuar amb llibertat i la finalitat d'educador popular radical és fer açò possible.

Conclusió

Erich Fromm no ens deixà només una llista de mètodes per a escapar de la llibertat. També va afegir les condicions que poden ser necessàries perquè una persona abrace la llibertat. En aquestes inclou:

Establir vincles – atenció, amor, relacions;

Transcendència- creativitat, viure més enllà d'un mateix;

Arrelament- desenrotllar el sentit de pertinença, lloc;

Sentit d'identitat- viure per a altres a més de per a nosaltres mateixos;

Un marc d'orientació- comprendre el món i el nostre lloc en aquest (Fromm, 1942).

Tots estos sentits de la llibertat poden estar presents en els quatre aspectes centrals de la metodologia per a ensenyar educació popular. A l'explorar l'experiència situem com a valor central les relacions del nostre currículum amb els assumptes de la vida quotidiana de les persones. Per mitjà de l'aprenentatge crític oferim el potencial per a transcendir el sentit comú de l'experiència. Amb el diàleg obtenim el potencial per a crear nous sentits per a l'arrelament i la identitat, així com nous camins de relació entre els participants de l'experiència entre ells i amb el món. La praxi procura el potencial per a edificar nous marcs d'orientació a través de l'acció i la reflexió sobre els camins per a canviar nosaltres mateixos i el món que habitem.

Bibliografia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics.* Gertrude W. Lewin (ed.). New York: Harper & Row

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

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

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

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

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

Scottish Government (2012) *Mental Health in Scotland*mental-health/ [accessed 27/12/2012]

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

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

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

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

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

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual