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

Peter Roberts, Universitat de Canterbury, Nova Zelanda.

Traducció: Joaquin Martínez Ortiz

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

Neoliberalisme i educació superior: un cas pràctic.

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Humanitzar l’educació superior: l’alternativa freireana

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

L’epistemologia de Freire també s’oposa al concepte neoliberal de coneixement. En el context neozelandés, la mercantilització del coneixement és un aspecte del neoliberalisme que s’ha mantingut constant al llarg de l’era del «més mercat» dels anys noranta, els anys de la «Tercera Via» de 1998 a 2008, i els anys posteriors a 2008. S’ha encoratjat els estudiants a veure el coneixement com quelcom que s’adquireix, per tal de millorar la seua capacitat per obtenir ingressos. Les universitats i d‘altres organitzacions d’educació terciària han estat retratades com «venedores» de coneixement, en competència entre si per empaquetar i

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

classificació de Likert), permetent a l'administració de la universitat, comités de promoció i panells de revisió de continuació reduir el valor d'un mestre a poc més que un número. En general, els acadèmics són supervisats i mesurats amb més freqüència i de manera més invasiva que mai.

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

En reduir el treball acadèmic a una sèrie d'ingressos, despeses i resultats, tots mesurats a intervals regulars, amb mesures preses per controlar als que no compleixen amb els estàndards establerts, l'educació terciària perd la seua humanitat. El personal i els estudiants mateixos es converteixen en «productes» i «resultats». Cada vegada més, se'ns fa creure, que res importa en educació llevat que puga mesurar-se d'alguna manera. Sota règims d'avaluació de la recerca, com el PBRF, no solament el coneixement es converteix en mercaderia, sinó també els

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

encoratjades, però només si s'adhereixen a la mateixa lògica bàsica que sustenta tota la reforma de l'educació terciària en les últimes tres dècades. Han de ser aprofitades per a seguir impulsant el creixement capitalista i per posicionar millor a Nova Zelanda en els mercats econòmics mundials. La creativitat sota tals condicions acaba convertint-se en conformitat.

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

Des dels seus primers escrits, Freire va sostenir que l'educació mai pot ser neutral; l'ensenyament i l'aprenentatge són sempre processos polítics (Mayo, 1999; McLaren, 1999; Schugurensky, 2011, Shor, 1993). En l'ensenyament, no podem sinó afavorir algunes maneres d'entendre als éssers humans i al món, algunes pràctiques culturals, algunes maneres de vida social, sobre uns altres. El concepte de política de Freire no es limita al partidisme polític. Les dimensions polítiques de l'educació són evidents en com ensenyem, què ensenyem i per què; en la lectura

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

que vam seleccionar o recomanem; en el que apareix o no en el pla d'estudis; en les formes d'avaluació emprades; en les estructures físiques dels espais de classe; i en els punts de vista que professors i estudiants duen amb si a qualsevol entorn pedagògic. Organitzacions internacionals com l'OCDE, el Fons Monetari Internacional i el Banc Mundial tenen una relació directa o indirecta amb els mètodes pedagògics en molts països. Les corporacions multinacionals, particularment les associades amb la informàtica i les tecnologies digitals, exerceixen també una influència sobre els gustos, les aspiracions, els hàbits acadèmics i les relacions socials dels participants en l'educació superior. En l'àmbit nacional, les decisions preses, les lleis aprovades i les polítiques constituïdes pels governants tenen un impacte substancial en la vida educativa.

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

centrar-nos només en el futur en la nostra manera de pensar. El passat pot ensenyar si sabem «escoltar», i sempre que no siguem massa ràpids en imposar les nostres categories actuals de comprensió sobre altres de generacions distants. És necessària una postura d'obertura radical, on el present, el passat i els possibles futurs es puguen contemplar amb cura i humilitat (Freire, 1976, 1998a; Peters i Roberts, 2011). El desig de gratificació instantània és una característica del nostre moment actual en la història, i aquest fenomen troba el seu camí en l'educació. Però Freire era conscient que l'educació superior, en particular, té un paper clau a exercir a l'hora de fer-nos frenar en certa manera –en incitar-nos a la pausa, a reflexionar, a pensar de nou el que volem i per què. Quan ens permetem que aquest procés funcione, sovint podem trobar que el que al principi semblava més obvi, menys qüestionable, és més problemàtic del que imaginàvem. De vegades podem descobrir que les alternatives als nostres acords socials i econòmics actuals han estat aquí davant nostre tot el temps, encara que només siga de manera incipient. Una idea aparentment simple –p. ex., afavorir la cooperació en lloc de la competència– pot assumir una importància molt més gran del que imaginàvem si estem disposats a considerar, de manera exhaustiva i equitativa, algunes de les seues implicacions més àmplies per a la política i la pràctica.

La universitat i l'educació cívica crítica

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

mitjançant l'ensenyament i la supervisió. Aquestes poden ser evidents en les preguntes que els professors universitaris plantegen, en els problemes que atrauen l'atenció dels estudiants, en les lectures que recomanen i proporcionen, en les formes de diàleg i de reflexió que fomenten i en la comprensió implícita del propòsit educatiu, entre d'altres coses.

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

què vivim. Però el més important, i sovint oblidat, és l'element de «consciència» a la conscienciació (Freire, 2004; Liu, 2014). Les nostres consciències proporcionen un pont entre els aspectes reflexius i actius de la praxi humanitzadora. Una consciència ben desenvolupada ens permet entaular una mena de diàleg interior, i això pot estar enmig d'un diàleg extern amb altres, que ens porta a l'acció. Les nostres consciències no ens deixaran anar; segueixen empenyent-nos. La ciutadania acadèmica que és capaç d'escoltar atentament, amb calma i amb un sentit de l'equanimitat, a la veu insistent de la consciència, sovint tindrà una major consciència d'allò al que està compromesa i per què. Això no fa la vida acadèmica més fàcil, de fet, sovint vol dir prendre el camí més difícil, més complex, més estressant i més lent.

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

Alhora, el reconeixement d'una pluralitat d'opinions diferents no ha d'impedir dir

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

que algunes maneres són millors que d'altres. Freire hauria volgut donar-nos la seua manera, la seua filosofia i pedagogia, una audiència imparcial, però com a part d'una conversa intel·lectual molt més àmplia i en relació amb els temes i problemes distintius del nostre temps i lloc.

Referències bibliogràfiques

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

303-329). Nova York: Peter Lang.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

*openDemocracyUK,*9 February.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

Notes

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

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

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

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual