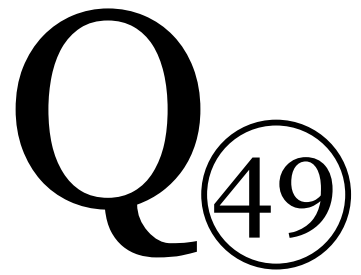




Q 49

pràctiques crítiques i emancipadores
en l'educació al llarg de la vida

A. Malysheva 2020



Quaderns d'Educació Contínua

pràctiques crítiques i emancipadores en l'educació al llarg de la vida

Editors

Iolanda Corella Llopis
i pep aparicio guadas

Consell de direcció i coordinació

Tere Vila, Encarna Such Cardona, Juanma Sanchis Marqués, M. Nieves Roselló, María José Picher, Carlos Pallarés, Rosa Navarro, Pascual Múrcia Ortiz, Dolors Monferrer Ferrando, Rosa M. González Conca, Goio Fidel Sarmiento, Manuela Fuentes Martínez, Lorena Ordiñana Pérez, Marta Malet Carol, Míla Grau Alepuz, Loles Martínez Cebrián, María Gabarda Riofrío, Francisca Borox López, Isabel Aparicio Guadas

Consell de redacció i assessorament

Antonia de Vita (UNIVR), Dolors Vinyoles (Escola de la Dona-Diputació de Barcelona), Inma Vilatersana, Jordi Vallespir (UIB), Antoni Tort (UVIC), Joan M. Senent (UV), Manuel Rodríguez (UV), José Ignacio Rivas (UMA), Piergiorgio Reggio (UNICATT), Cruz Prado (ULASALLE), Anna Maria Piusi (UNIVR), Agustí Pascual (UV), Isabel Redaño Francés (IPF), Sebas Parra (UdG), Josep M^a Navarro i Cantero (LFCOOP), Peter

Mayo (UM), Vicent Mas (UA), Ángel Marzo (UB), Manel Martí Puig (UJI), Fernando Marhuenda (UV), Fernando López Palma (UB), Licínio C. Lima (UMINHO), Colin Lankshear (JCU), Michele Knobel i (MSU), Francese Hernández Dobon (UV), Francisco Gutiérrez i (ULASALLE), Anna Gómez (UVIC), Paula Guimarães (UL), Pep Lluís Grau, Gloria Díaz (UB), Joan Colomer (UdG), José Clovis Azevedo (Centro Universitário Metodista IPA), Rafa Castelló (UV), Isabel Carrillo (UVIC), Marián Aleson Carbonell (UA), Xavier Besalú (UdG), Antonio Benedito (UV), José Beltrán Llavador (UV), Clara Arbiol González (UV), Vicent Aparicio (UV), Marina Aparicio Barberán (IPF), Consol Aguilar (UJI), David Abril (UIB), Loris Viviani (IPF), Mariola Aparicio Cortés (EOI Xàtiva), Mercè Morey (UIB), Diego Morollón (IPF), José R. Belda Medina (UA), Eduardo Carbonero Martínez (epAlv), Magdalena Balle Garcia (CEPA Son Canals, Illes Balears), Maira Tavares Mendes (Universidade Estadual de Santa Cruz, UESB)

Correcció i traducció

Joaquín Martínez Ortiz

Disseny i maquetació

gap

Quaderns d'Educació Contínua ☆ 49

Estiu 2023 · 18 €



Títol: El encuentro I
Autor: Angela Malyshava
Tècnica: Aquarel·la
Dimensions: 300x400 mm
Any: 2020

Quaderns d'Educació Contínua. Nova etapa

Redacció, secretaria i administració:

C/. Sant Agustí, 7 • 46800 Xàtiva
tarepa.pv@gmail.com

ISSN: 1575-9016

ISSN: 2605-1796 (digital)

Dipòsit legal: V-5125-2000

Revista indexada en GeoDatos: Indexador de Geografia e Ciências Sociais
<http://www.dge.uem.br>

(Quaderns d'Educació Contínua
no es fa responsable de les opinions
dels col·laboradors de la revista.)



IPF: Institut Paulo Freire • UV: Universitat de València • UdG: Universitat de Girona • UVIC: Universitat de Vic • UJI: Universitat Jaume I de Castelló • UA: Universitat d'Alacant • ACEFIR: Associació Catalana per l'Educació, la Formació i la Recerca/Associació Europea d'Educació d'Adults • UB: Universitat de Barcelona • FDC: Desenvolupament Comunitari • UIB: Universitat de les Illes Balears • UM: Universitat de Malta • UMINHO: Universitat del Minyo • UNIVR: Universitat de Verona • ULASALLE: Universidad de La Salle • UNICATT: Universitat Catòlica de Milà • UMA: Universitat de Màlaga • UL: Universitat de Lisboa • JCU: James Cook University • MSU: Montclair State University • LFCOOP: La Fàbrica Cooperativa

carpeta

L'exploració de l'experiència com a pràctica emancipadora; límits, tensions i possibilitats

Clara Arbiol González • 5

Pràctica emancipadora crítica en l'educació al llarg de la vida (educació permanent)

Peter Mayo • 16

Itineraris històrics de l'Educació Popular en Amèrica Llatina: el seu cercle virtuós de política, cultura i pedagogies

Jorge Osorio Vargas • 22

Dimensió socialitzadora de les narratives a partir d'experiències i vivències de mares i pares

María Dolores Jurado Jiménez • 34

contínua

Què està en joc a les pràctiques "crítiques" i "emancipadores"? Reflexions des d'un materialisme pràctic

Antonio Benedito Casanova • 43

persones, territoris i experiències

Educació al llarg de la vida a Vallecas

Eduardo Cabornero Martínez • 65

Universitat al barri: una pràctica educativa d'educació ciutadana

Ángel Marzo Guarinos i Jessica Cabezas Alarcón • 76

Pinzellades de Murillo acolorixen l'educació permanent

Juan Carlos Bohórquez Márquez i Charo Bosch Rodríguez, • 83

Un projecte ApS per a reduir la bretxa digital de les persones majors

Ignacio Fernández Rull, Vicent Tortosa Edo i Francisco Fermín Mallén Broch, • 94

investigació

La consciència dual com element de la intervenció socioeducativa en Catalunya amb joves tutelats

Xavier Balart López • 105

arxiu

dialogica

Pràctiques crítiques i emancipadores d'educació permanent

Máira Tavares Mendes • 115

fotografies

Sebas Parra Nuño en acció 1 • 122

llibres

Miradas sobre la educació a lo largo de la vida. Investigaciones y experiencias

Ángel Marzo Guarinos • 131

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

Les pàgines de la nostra revista estan obertes a tot tipus de col·laboracions relacionades amb l'Educació i la Formació de les Persones Adultes. El nostre interès és oferir la publicació a tots aquells que desitgen col·laborar en ella exposant els seus coneixements, les seues reflexions i experiències analitzades. Així com també a les persones i institucions que desitgen difondre a través dels Quaderns d'Educació Contínua les seues iniciatives i activitats dins d'aquest àmbit.

Les col·laboracions han de requerir les següents condicions bàsiques:

- L'extensió dels treballs serà de 10 pàgines en format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que sintetitze el seu contingut. És convenient d'intercalar apartats que divideixquen i ordenen les diferents parts de l'exposició.
- S'enviarà dues còpies del treball acompanyades d'una versió d'aquest en suport informàtic, preferentment en Winword. S'aconsella, si el tema ho permet, incloure gràfics, quadres sinòptics, etc., que il·lustren i completen el contingut del text.
- Com és natural la revista podrà realitzar una «correcció d'estil» sobre el text original, que en cap dels casos alterarà els conceptes ni l'enfocament adoptats per l'autor.
- Notícies i dades per a ser incloses en les pàgines informatives de la revista, sobre congressos, jornades, convenis, acords, programes, plans, iniciatives, projectes; cursos, conferències, debats, premis i concursos; publicacions de llibres, revistes, manuals, etc.
- Ha d'incloure sempre la font responsable i les notes de referència on el lector pugui requerir major informació.

editorial

La formació inicial i permanent, així com l'autoformació en exercici, del professorat valencià en general i, també, del professorat específic de les iniciatives públiques, socials, cooperatives... d'educació i formació de persones joves i adultes immerses a l'àmbit d'educació al llarg de la vida, com les últimes CONFITEAS han senyalat, és manifestament millorable, molt especialment, si les primeres sols posen l'èmfasi en qüestions relatives a l'especialització-domini de les didàctiques i/o dels assumptes de les tasques organitzatives curriculars, amerades per aportacions pretesament (in)novadores. Les segones sols atenen a les variables d'especialització específica, fent derivar aquestes com l'element bàsic del quefer educatiu-formatiu i ancorant les funcions de les persones educadores en una simple actuació de persones treballadores, sense objecte ni obra, aprofundint en l'aguda tendència cap l'ordinarietat d'aquest subsistema i, a més a més, produint un efecte de vasta ordenació-classificació i/o infantilització de les persones joves i adultes participants, independentment de la seua funció en el camp de pràctiques educatiu-formatiu, sociocultural i polític. Malament podran bastir-se i fer brotar pràctiques crítiques i emancipadores que busquen l'apoderament de la ciutadania en general i de les dones, joves, persones adultes... en particular.

I l'autoformació en exercici de la professió-vocació educativa-formativa fa temps que, per diferents motius –la desfeta sociopolítica que travessa les últimes dècades del segle passat i les de l'evident segle XXI; la derrota sociocultural, complexa i ferotge, que creua les pràctiques educatives i socials dels últims 40 anys; les inacabables opressions: sexual, somàtica, racial, de classe...; etc.– és quasi absent dels 'establiments' educatius i formatius i, a més, en certa manera, sobreviu depenent d'ajudes, subvencions... que malauradament condicionen i/o determinen el seu caràcter viu i alliberador o, potser, subsisteixen en oasis institucionals, sociopúblics... o, com ja fa algun temps vàrem explicitar, en 'escoles de barri' que, cada vegada més, esdevenen 'escoles castells', aïllades tant de les comunitats –i de les seues gents– en les quals estan enclavades com de qualsevol projecte-programa-procés profundament alternatiu i antagonista, emancipador i ciutadà. I, per tant, amb una fonda debilitat operativa i sense cap possibilitat de promoure la germinació de llavors de llibertat, emancipació, crítica... i, d'aquesta manera, "es cau en la pura metodologia que subministra, per una banda, obrers aburgats i, per altra, intel·lectuals fràgils (neonoucentistes) que van d'acadèmics per la vida", com va escriure Joan Brossa.

Sí, a més, considerem que la classe (les classes), i també d'altres conceptes-perceptes-afectes claus com el sexe-gènere, el racisme, l'exploació-extractivisme de la natura i dels altres éssers vi-

vents... –així com els diversos corol·laris que comporten la instauració-aplicació de diverses dominacions i colonitzacions de cossos, territoris...– també han estat foragitats de la immensa majoria de les iniciatives institucionals, socials, sindicals... d'educació permanent i que, sols en algunes de les iniciatives educatives permanents-populars, plurals, diverses i antagonistes que, a peu d'obra, persisteixen en la seua activitat-obra de lectura i escriptura crítica-crítica del món.

Tal vegada, caldria reconsiderar que a les pràctiques educatives d'aprenentatge al llarg de la vida, la perspectiva-dinàmica antagonista, emancipadora... és absent. Unes vegades per no comparança, d'altres per l'intens soterrament en regles, disciplines-disciplinars, espais de tancament... i sempre marcades per les línies blaves demarcadores de l'autoritarisme de nou tipus, les dominacions-opressions, el sexisme, el racisme... més o menys adobat per les tecnologies dures i la mística consumista extremament espectadora i espectacular, especialment ara mateix que, com senyala Paul B. Preciado, entre d'altres, "estem passant d'una societat escrita a una societat ciber-oral, d'una societat orgànica a una societat digital, d'una economia industrial a una economia immaterial, d'una forma de control disciplinari i arquitectònic, a formes de control microprostètiques i mediàtic-cibernètiques".

Malgrat aquesta situació, ens cal reconstruir un xarxa policèntrica d'iniciatives educatives permanents-populars-feministes, que en l'actualitat ja estan en moviment [experienciació; cooperació i sanació; desaprenentatge; descodificació; cura i intervenció-aprenentatge...] que implementen les pràctiques diverses i plurals, reals, de crítica i emancipació minuciosament dissidents, antagonistes... en les quals hem de participar i posar dempeus actuacions contra la colonització i/o neutralització dels nostres cossos, les nostres ments, els nostres territoris... i produir allò social i real, inèdit, viable i en transició, d'una altra forma amb algunes noves estratègies [desidentificació, desnormalització, emancipació cognitiva, desmercantilització de les relacions socials, destitució de les pràctiques institucionalitzades de violència, hibridació antidisciplinària i antididàctica, col·lectivització i politització...] que fan imprescindible un canvi de paradigma –que vàrem començar a plantejar en 2003-2023– que: suscite sexualment i política: cooperació, solidaritat i antagonisme; que implique ecològicament i territorial: compromisos pel conjunt dels éssers vivents; que avive culturalment i social: relacions, convivialitats i cures inter éssers vivents;... És a dir, canvis profunds recombinats que sols "podran ser operats a través de pràctiques concretes de transformació micropolítica", com afirma Paul B. Preciado. **Nosaltres-estem-juntes-en-això.**

Pràctica emancipadora crítica en l'educació al llarg de la vida (educació permanent)

Peter Mayo, Universitat de Malta
Traducció: Mariola Aparicio Cortés



Introducció

En el discurs educatiu actual hi ha pocs termes més hegemònics que el de Lifelong Learning- educació permanent o educació al llarg de la vida... Aquest és un concepte clau per a les directrius polítiques de diversos països i regions. De fet, la Unió Europea va adoptar el concepte d'aprenentatge permanent com a element clau en el disseny de les polítiques dels seus estats membres. Açò resulta especialment cert en la política sobre aprenentatge permanent (CEC, 2000), on el nom de Paulo Freire s'escolta de manera recurrent. I és que, sens dubte, és el millor exemple de praxi emancipadora en l'educació, praxi que combina la pràctica, la reflexió i el compromís amb la reformulació de la teoria. Implica consciència, llenguatge, reflexió i (re)conceptualització. Haurien d'incloure's el nom i els conceptes de Paulo Freire als debats sobre l'aprenentatge permanent, tal com promou la UE o el Fòrum Econòmic Mundial, per posar un exemple? Em sembla una pregunta que cal plantejar-se (Mayo, 2019). La meua resposta a aquesta pregunta, però seria "no", perquè implicaria desinfectar Freire, atenuant així el seu incís polític. Ans al contrari, ell planteja una crítica contundent d'allò que no és correcte en les institucions dominants, que segresten conceptes amb finalitats econòmiques (llegiu: Capitalista neoliberal). La pedagogia de Freire no gira al voltant de la formació per a la competitivitat i l'ocupabilitat, ja que aquesta no es tradueix necessàriament en una ocupació real i sostenible, com adverteix Ettore Gelpi (2002) en el seu darrer llibre traduït al castellà pel CREC. Diferent seria si Freire es fera servir per a un discurs centrat en l'apoderament i la praxi genuïnes i que plantejara preguntes sobre la sostenibilitat ecològica, l'objectiu i la naturalesa de la producció, la posició d'un mateix respecte a l'economia i la resta de la natura. Això també implicaria desafiar tant el poder corporatiu com l'estratificació social, generant un entorn genuïnament més democràtic basat en la inclusió i l'apoderament de diferents grups socials, i corregir el desequilibri "Sud"-Nord". Freire i altres icones emancipadores, com ara Gabriela Mistral, Ada Gobetti, Cesc Ferrer i Guardia, el Movimento Trabalhadores Rurais sem Terra amb les seves idees d'Educação do (i 'em') campo', Starhawk, Vandana Shiva, Ambedkar, Julius Nyerere, Edward Said i defensors similars d'una educació alliberadora començarien a encaixar en aquest context (English i Mayo, 2012.; Mayo i Vittoria, 2022). Amb la seva visió més àmplia de l'educació, proporcionaríen molt de tema per a debat.

Educació al llarg de la vida

Quan vaig fer la meua formació inicial de professor a finals dels anys 70 i principis dels anys 80, un acadèmic molt inspirador, Kenneth Wain (Wain, 1987, 2004), em va introduir al concepte d'educació al llarg de la

vida impulsat per la UNESCO. Aquest concepte tenia unes connotacions més aviat es-
querranes, i posava el focus en el concepte més majoritari de l'educació, així com en
altres vies i fonts d'aprenentatge com ara l'educació no formal i popular. Aquest en-
focament educatiu refrescant em va captivar, ja que subratllava la complexitat i la na-
turalesa variada del concepte d'educació des del “bressol fins a la tomba”. Com a fu-
turs professors d'escola, ens van animar a donar via lliure a la nostra imaginació per
concebre els nostres rols i el de la nostra futura institució com a agents i fonts d'Edu-
cació Permanent. Poc podia anticipar en aquells moments que una variant d'aquest
concepte, que d'entrada semblava “innocent”, es reduiria aviat per convertir-se en el
que jo anomenaria, seguint l'exemple de Shakespeare i Macbeth, la serp que s'amaga
sota la flor innocent (English i Mayo, 2021). Aquest concepte ja no era emancipador i
tanmateix, a causa de la insidiosa política, esdevingué hegemònic, convertint-se així
en el terme més atractiu en educació i formació. Afortunadament però, no totes les
persones són tan crèdules. Constantment m'impresiona veure com la gent participa
en accions contràries, eludeix els termes de referència per impulsar les seues pròpies
agendes, tot incloent, en ocasions, agendes emancipadores. Afortunadament, la gent
és més complexa i disposa de més recursos dels que els responsables polítics haurien
desitjat. Aquí rau el recurs de l'esperança. La gent mostra el potencial per fer canvis,
fins i tot quan, tal i com va advertir Marx, no es produeixen les circumstàncies o les
condicions que ells haurien triat. Funcionen dialècticament.

Freire, educació emancipadora i educació permanent

Paulo Freire no estava connectat amb el grup d'escriptors que gravitaven al vol-
tant de la UNESCO, tot i que en coneixia alguns i participaven de les seues idees. Opi-
ne que el concepte expansiu d'Educació Permanent s'adaptava a les seues idees, a la
seua conceptualització i fins i tot a la política, a diferència de l'última versió trans-
mutada (L'aprenentatge permanent). La versió específica de Freire de l'alfabetització,
que implicava treballar en el context de l'educació popular, s'adaptava al de la UNES-
CO. Com a part del seu esforç per proporcionar educació per a tothom en diferents
contextos, inclosos els contextos geogràfics mundials majoritaris, la UNESCO va co-
mençar a donar la deguda importància a l'educació no formal. Freire, Illich i Nyere-
re, que oferien alternatives de gran abast per a les rutes de l'educació i l'aprenentatge,
van esdevenir influents. El premi d'alfabetització de la UNESCO –caldria recordar
que l'ONU i la UNESCO de l'etapa post-Unió Soviètica eren diferents de les actuals-,
es va concedir a projectes que seguien aquestes línies o d'altres similars. Venen a
compte Tanzània i Nicaragua.

Freire, per la seua banda, no va rebre el premi d'alfabetització, sinó el Premi de
la Pau de la UNESCO l'any 1987. També va publicar altres textos a les impremtes de
la institució. La *pedagogia de l'oprimit*, i *Desescolaritzant la societat*, d'Illich, s'havien

publicat només un parell d'anys abans del clàssic text de la UNESCO, *Aprenent a ser* (Faure et al, 1972) que, en la seua utòpica visió evolutiva, convidava a establir paral·lismes amb l'afirmació de Freire de què la vocació ontològica d'una persona és la de ser plenament humà. L'element que manca en gran part, amb només unes quantes notables excepcions -R. H. Dave (1976) i Bogdan Suchodoloski (1976)- en la literatura sobre educació al llarg de la vida, és la dimensió *col·lectiva*. Alguns argumenten que s'infereix de la idea d'una *societat de l'aprenentatge* encara que l'èmfasi es pose en l'aprenentatge *propri* i no en el *col·lectiu*, fet que li atorga una sonora clau individualista. Per tant, s'està en desacord amb la filosofia pedagògica de Freire, la qual subratlla el col·lectiu (Freire, 1970: 85, 86) d'una manera contrària al sentit d'histèria massiva (Adorno, 2020). El concepte autodirectiu va ser descaradament explotat per aquelles forces neoliberals que van segrestar el que era un concepte expansiu per adaptar-lo als seus objectius econòmics competitiu reduccionistes.

L'OCDE i la UE van posar en primer pla, almenys inicialment i amb la seua accepció original, l'aprenentatge permanent. (Regmi, 2015, p. 133). Menys èmfasi es va posar en una visió humanista ampla de l'educació, la que ara sembla haver ressorgit en relació al discurs orientat cap a la creativitat capitalista i que fa referència a la quarta revolució industrial segons Klaus Schwab, President del Fòrum Econòmic Mundial (WEF). En la seua ponència de 2007, no dubta a equiparar l'aprenentatge permanent amb "capital humà". En l'educació en un món globalitzat (en temps real) destacava la professionalitat i també la paraula màgica: "ocupació". La UE, en la seua cerca del somni de convertir-se en l'economia de coneixement més potent del món, ha buscat una educació transferible (dins dels seus límits) que contribueix -ahora que deriva- de la unió dels seus estats membres, els quals uneixen els seus recursos en contra de les multinacionals i les transnacionals.

Aprenentatge emancipatori crític al llarg de la vida

Freire pot connectar fàcilment amb les concepcions democràtiques de l'educació basades en la justícia social (vegeu per exemple Walters et al, 2004; Borg i Mayo, 2005; Martin, 2001; Wain, 2004; Williamson, 1998, Bauman 2004, 2013). L'aprenentatge seria concebut com a una guia en la lluita vital de les persones per arribar a un acord amb les seues pròpies contradiccions. Freire va apuntar aquest concepte en la seua resposta als comentaris del seu treball (Freire 1997), en un llibre publicat immediatament després de la seua mort. Parla de l'aprenentatge sent "menys incomplet", "menys incoherent". Això connecta amb la seua insistència, que apareixia en la seva obra anterior (Freire, 1970), d'enfrontar-se a l'opressor dins "l'opressor intern", és a dir, la imatge interioritzada de l'opressor, l'opressor conscient, que rememora els conceptes "d'amo i senyor" de Hegel.

Les persones aprenen no a *tindre* -adquirir béns- sinó a *ser*, com en l'Informe Faure, sempre compromès en un "procés de convertir-se", dins i amb una "realitat

inacabada” (Freire, 1970, 84). Es tracta d’un aprenentatge permanent entre les persones immerses en la “història com a possibilitat”. Es tracta d’aprendre a ser i estar amb i per als altres, i també per a la resta de la natura en la qual les persones es perceben immerses. Això és contrari a subscriure la concepció capitalista de la natura en el sentit de què és diferent de nosaltres i subjecte d’explotació. La visió de les relacions entre la humanitat i la Terra per Freire i altres pensadors similars, compromesos amb l’ecopedagogia, contrasten fortament amb l’antropocentrisme de la seua obra anterior. Es va destacar aquest antropocentrisme com a una de les deficiències de l’educació emancipadora de la primera visió de Freire, així com els senyals d’oclusió de gènere que es van qualificar com a “paradigmes fal·locèntrics de l’alliberació”. Fidel a la seua filosofia Freire va admetre posteriorment els seus descuits anteriors, i va intentar resultar menys incomplet, menys incoherent tant pel que fa a la seua política de gènere com en la seua sensibilitat ecològica, tal i com es manifesta en les seues obres posteriors com *Pedagogia de l’autonomia* (Freire, 1998a). La seua sensibilitat ecològica i les seues complexitats temàtiques, inclosos els temes ecopedagògics, es poden veure en el seu treball en relació amb la *Carta de la terra* i que esdevenen la base del pla d’estudis en què es va inspirar el projecte d’educació pública popular en Sao Paulo quan va exercir com a Secretari d’educació de l’administració municipal. (Freire, 1993, 1998c, 1994; Cadiz et al, 1998). En aquest sentit, el mantra de Freire “d’unitat en la diversitat” (Freire, 1997), per explicar les interseccions entre diferents formes de diferència, en una pedagogia d’alliberament, s’hauria de desenvolupar al meu entendre en una petició d’harmonització de la biodiversitat en la que l’individu conserva la seua identitat diferenciada mentre actua en harmonia amb els altres.

L’Educació Emancipadora d’aquest tipus contrastaria amb la naturalesa mecànica i sense ànima del mercat. En aquesta darrera, l’èmfasi es posa en l’eficiència clínica i en els “guanyadors” i “perdedors”, en un lluita constant que recorda els antics concursos de gladiadors amb la seua filosofia de *mors tua vita mea*. També es posa l’accent en el creixement incessant a mesura que ens acostem cap a la degradació planetària en una espiral sense fre.

Moacir Gadotti, col·laborador de Freire (2016), que dirigeix l’Instituto Paulo Freire (IPF) a Sao Paulo, va argumentar que el concepte d’educació permanent del Banc Mundial i la Unió Europea apuntava a una direcció contrària a la que afavoreix una concepció de vida justa i sostenible. L’objectiu d’aquestes organitzacions és l’estandardització, i no la connectivitat en la diferència, i en l’individualisme, no en la solidaritat.” (p. 9). Mesures i taules de lliga són elements claus.

No obstant això, les Nacions Unides impulsen els objectius de desenvolupament sostenible i consideren l’educació al llarg de la vida com un dels instruments per a la seua consecució. Tal i com he co-escrit (English i Mayo, 2021, Mayo, 2019), perquè aquests tinguin èxit s’han de despullar de la motxilla reduccionista, enfocada a

l'economia, que l'han llastrada durant les últimes tres dècades, a fi d'abraçar els valors sostenibles que transcendeixen la divisió Sud i Nord. Aquesta dimensió fomentaria l'aprenentatge en totes les formes de relacions intra-humanes i planeta-humanes.

La referència a la *Carta da terra* i la preocupació amb allò social i la inclusió de la biodiferència (Gutiérrez i Prado, 2000; O'Sullivan 1999; Misiaszek, 2002) van posar en primer pla el paper dels moviments socials progressistes i la justícia social. Freire va veure l'educació com a intrínseca en la lluita contra les diferents formes d'opressió. Fins i tot va veure el potencial de renovació dels partits polítics que s'obrien i abraçaven els moviments socials. Va argumentar que és això el que s'ha de fer si no volem quedar-nos estancats. Per contra, poden revitalitzar-se. El mateix s'aplica als moviments que fan esforços per ser políticament viables. No obstant això, era conscient d'aquesta darrera missió no s'ha de co-optar. Per tant, adverteix que els partits han d'estar atents, però no intentar prendre aquests moviments (Freire, en Escobar et al, 1994, 40). Devia tindre en ment el Partit dels Treballadors, un partit que va sorgir dels moviments socials. Tant el partit com els moviments mantindrien una relativa autonomia. Per tot el món, els moviments i els *stiftungs* (com a Alemanya) lluitaven per la independència dels partits que tendeixen a seguir de manera natural. Per tant, mantindrien la seva impredecibilitat en no tindre la seua perspectiva influenciada pel partit, especialment si formaven part del govern. El govern municipal de Freire i l'actual govern federal de PR són casos que s'han d'assenyalar en relació a la MST (O'Cadiz et al., 1998, p. 57). L'Educació Emancipadora, a nivell de moviment social i partit polític, operaria tractant de mantenir delicades relacions d'equilibri. El fet de "ser-hi tàcticament dins i estratègicament fora" opera no només en relació a individuals o grups treballadors dins del sistema, sinó també en moviments socials.

L'aprenentatge del moviment social està orientat cap a persones concebudes no com a simples màquines generadores de beneficis sinó com a agents socials (Martin, 2001). Aquest concepte alternatiu de l'aprenentatge implica el que Freire va anomenar *conscientização* implicant *praxi*, però sense confondre's amb el terme que els italians anomenen *prassi*. Per tant, s'anima a mirar, com a resultat de la reflexió política, a través de la ideologia, camuflant el sistema socioeconòmic, i destapant les contradiccions subjacents. L'alfabetització crítica, que té la praxi al seu nucli, permet llegir i escriure el món (Taylor, 1993). Les condicions s'estableixen amb la finalitat que ens apartem del context conegut i que es puga mirar des d'una perspectiva crítica i diferent. L'alfabetització crítica és l'únic tipus d'alfabetització que brilla per la seua absència de la llista d'alfabetitzacions promogudes per les institucions supranacionals dominants. La UE ens proporciona un exemple clàssic: no hi ha lloc per a ella entre les "noves habilitats bàsiques" que impliquen una varietat d'habilitats d'alfabetització, totes funcionals. L'alfabetització crítica implicaria "llegir la paraula i el món" (Freire i Macedo, 1987). Es tracta d'una vida examinada que, segons Sòcrates, com

relata Plató en l'*Apologia*, és l'única vida que val la pena viure. També es podria afegir que seria una vida que permetés veure la possibilitat de canviar la història col·lectivament, no de manera fixa però sí possible. També implica anar més enllà de la mera concepció dels problemes com assumptes individuals per considerar-los públics causats per estructures disfuncionals a casa. S'aprén a transcendir l'enfocament en l'individu atomitzat i es comencen a identificar les forces globals d'estructuració en joc. Aquestes forces generen inseguretats i desesperació derivades de l'actual situació de liquiditat, austeritat, risc interminable, i una precarietat cada vegada més creixent front a una incidència regular de contractes a curt termini (Cooper i Hardy, 2012, 60, 61). Una educació veritablement emancipadora no tracta els símptomes sinó les causes, sovint de tipus estructural (Mayo i Vittoria, 2017, 2022).

Pedagogia da Esperança

L'aprenentatge permanent d'un tipus veritablement emancipatori prefiguraria una concepció del món no com és, sinó com pot i hauria de ser. Tot això seria conceptualitzat en termes de justícia social. Açò pot ajudar a superar aquest sentit fatalista del realisme capitalista esmentat anteriorment (Fisher, 2009). Per descomptat, hi ha l'esperança derivada de la complexitat de les persones i les institucions. Aquests últims no són monolítics. Això és cert per a les institucions malgrat la seua política manifesta i professada. L'hegemonia mai no és estàtica, sinó canviant. Conté dins d'ella les forces del seu propi interstici, de manera oberta o encoberta, movent-se en direccions contrapuntístiques. Aquest és l'espai on l'educació emancipadora pot florir, contrarestant l'oposició de forces formidables en el seu camí. Una vegada més, el canvi és possible i existeix un agent, però aquest agent opera en condicions que no li són pròpies, tal i com Marx i Engels havien advertit en el seu *18th Brumaire of Louis Napoleon*. S'hi recorda la declaració dels mateixos autors de què les circumstàncies fan les persones però són les persones les que fan les circumstàncies (Marx i Engels, 1970) i, afegiria jo, les estructures. L'Emancipació educadora gira també al voltant de l'aprenentatge no per a rehabilitar les estructures o les relacions sinó per a operar "en i entre" espais. Un espai seria els nivells regionals pels quals ha de passar un discurs polític abans que arribe al darrer entorn educatiu local. Hi ha rondes diferents de negociació o capes de reformulació en cada etapa. També ocorren transmutacions, idealment encarades a què la política s'encamine cap a una realització emancipadora. No cal dir, però, que no hi ha garanties. El procés de transmutació, no obstant això, s'aplica sens dubte als contextos regionals diferenciats més grans dels estats membres de la UE. Sospite que el CEIC (1998-2013) i l'Institut Paulo Freire d'Espanya s'apoderen d'això. L'esperança (Freire, 1994) es manté intacta.



Autor de la il·lustració: Valentín González

12 i 13 de juliol de 2023 · Xàtiva
CPFFA Francesc Bosch i Morata

Recreant pràctiques crítiques i emancipadores en l'educació al llarg de la vida



UNIVERSITAT
ID VALÈNCIA
Facultat de Ciències Socials

