

editorial

carpeta

Tres raons per llegir a Freire, més enllà de la més òbvia

Licínio C. Lima, Universitat del Minyo • 5

Fragments d'un diàleg imaginat amb Freire. Si avui aixequés el cap...

Anna Gómez Mundó, Universitat de Vic • 17

Reinventar Freire. D'ahir a avui

Xavier Besalú, Universitat de Girona • 29

Lloc i llocs de Paulo Freire en l'actualitat. Renovar l'esperança amb sabers, justícia social i ciutadania

Eunicie Macedo • 42

contínua

Conversant amb la dra. Mary Jane Curry, professora titular

Entrevistador: Fernando Marhuenda, UVEG • 55

persones, territoris i experiències

Teatre-imatge i la "lectura del món": experiències d'aprenentatge crític en un context de crisi i austeritat

Inês Barbosa • 71

Ressonar. Desenvolupament de competències a través de l'art en el context carcerari

Mafalda Guedes • 82

Aprendre, un procés de lluita i de transformació d'un mateix i del món que ens envolta

Isaac Padrós (estudiant del CFA Girona) i Miquel Blanch (mestre del CFA Girona) • 96

La pedagogia de Paulo Freire: apunts sobre l'experiència en educació bàsica de Persones Adultes.

Angel Marzo Guarinos • 109

investigació

De la Task Force al Manifesto

Rosa M. Falgàs Casanovas • 119

Presentació i debat sobre el manifest per a l'educació de persones adultes en el segle XXI • 122

arxiu

dialogica

... estem sent (Discurso de Paulo Freire en la Universitat Complutense de Madrid)

Paulo Freire • 127

fotografies

Paulo i Nita Freire • 135

llibres

No som aquí per rendir-nos: cal llegir-lo!

Sebas Parra • 137

Educació permanent. experiències emancipadores i pràctiques educatives de llibertat

Dolors Monferrer Ferrando • 141

Sumari

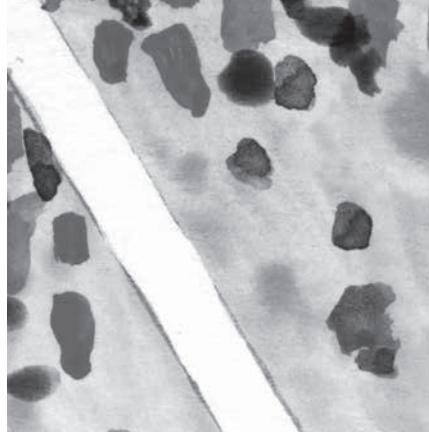
Com participar

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 sintetitzi 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.



Tres raons per llegir a Freire, més enllà de la més òbvia

Licínio C. Lima, Universitat del Minyo

Traducció: Loris Viviani, Iolanda Corella i Marta Malet



Introducció: comencem per la raó més òbvia

Em dirigisc de forma especial als estudiants i a altres lectors que no coneixen, o que coneixen poc, a Paulo Freire i comence per la que em sembla la raó més òbvia que justifica la seua lectura: es tracta d'un autor que considere un clàssic del pensament educatiu crític. L'obra de Freire és seminal de la pròpia Pedagogia Crítica. En tant que autor clàssic, crec que resistirà l'erosió del temps ja que aborda tòpics centrals i perquè la seua obra manté la capacitat de dialogar amb els lectors de cada temps històric sobre els problemes de la condició humana i de l'educació. És per això que Freire segueix sent actual, a més de destacar com un dels majors pedagogs del segle passat. Entre altres, Antonio Monclús (1987:15) observà el mateix: "Freire representa segurament un dels fenòmens més importants del segle xx".

Les qüestions que ens planteja són crucials. Què és l'educació, la democràcia, la llibertat, la ciutadania activa, la participació i l'autonomia de l'educand? Quines són les potencialitats i els límits de l'educació? Com realitzar una educació per a la humanització i l'emancipació quant a objectiu polític, tal com va escriure al respecte Lourdes Pintasilgo (1998)? També Carlos Alberto Torres (1998) va definir molt bé la nostra situació davant l'autor: com educadors podem estar *amb* Freire o *contra* Freire, és més difícil estar *sense* Freire o desconeixent el seu pensament i les seues propostes.

Aquest “pedagog polític”, com l’anomenà Torres (1998), o, amb el terme utilitzat per Antonio Nóvoa (1998), aquest “pedagog utòpic”, és l’hereu d’una tradició humanista-liberal que, al voltant de l’Escola Nova, va incloure les influències de John Dewey, principalment el Dewey (2007) de *“Democracia y educación”*. A Brasil, aquest apropament inclourà les influències que Anísio Teixeira (1997) i Álvaro Vieira Pinto (2003), entre altres, tindran en l’obra de Freire. Tanmateix, Freire arribarà a transcendir aquesta tradició per afirmar-se, més endavant, com adevpte de la democràcia radical —d’una democràcia que es funda en les arrels democràtiques i participatives, actives i crítiques—, i que entén la participació com un acte polític en la presa de decisions, a través de les aportacions d’una educació alliberadora.

La seua obra és vasta i polifacètica, més enllà de les qüestions, rellevant, de l’alfabetització i de l’educació popular de las persones adultes. Escrita al llarg de quatre dècades, el seu *opus magnum*, traduït a trenta idiomes, és *“Pedagogia de l’oprimit”*. És en aquest llibre, *“Pedagogia de l’oprimit”*, i no *per a l’oprimit*, dedicat “als pobres del món i en tot allò que en aquests es descobreixen i així, en descobrir-se, amb ells pateixen, però sobretot, amb ells lluiten”, que l’autor ens presenta una teoria i una trama de conceptes originals, base de tota la seua obra posterior, fins l’últim llibre que publicà, *“Pedagogia de l’autonomia”* (Freire,1996a).

És un llibre exigent pel que fa a la lectura, culte, creatiu, sorprenent per la seua visió humanista-radical, que articula conceptes d’arrel cristiano-progressista i d’origen marxista o, com deia Freire, *prolongacions de Marx*. Algunes de les idees clau que trobem en aquest llibre inclouen les crítiques a l’“educació bancària”, a la “invasió cultural” i a l’“eslogan”, a l’“educació problematitzadora”, “educació dialògica”, “conscientització”, “temes-generadors”, “llibertat” i “autoritat”, “immersió/emersió”, entre d’altres. La idea central del llibre és que, si per un banda els oprimits allotgen en si l’opressor, sols mitjançant un procés de conscientització podran viure alliberats de l’opressor i, de forma simultània, alliberar l’opressor de la seua condició d’opressor. Aquest procés exigeix, i al mateix temps, comporta, una pedagogia:

“la pedagogia de l’oprimit, com a pedagogia humanista i alliberadora, tindrà dos moments diferents. El primer, en el qual els oprimits van desvetllant el món de l’opressió i van compromentent-se en la praxi, amb la seua transformació; el segon, en el qual, transformada la realitat opressora, aquesta pedagogia deixa de ser de l’oprimit i passa a ser pedagogia dels homes en procés de permanent alliberament” (Freire,1975:57).

En aquest llibre, on es presenta una pedagogia humanista-radical d’inspiració política llibertària, trobem, a més, altres conceptes importants per a explorar com

ara, “praxi”, “descobriment”, “inèdit viable”. Aquests conceptes, a vegades són pres-tecs d’altres autors; altres vegades, re-significats i; altres, evidencien la seua origina-litat. Són moltes les fonts en la “Pedagogia de l’oprimit” i, en Brasil es revela impor-tant la influència, a partir de 1950, d’intel·lectuals relacionats amb l’Institut Superi-or d’Estudis Brasilers (ISEB), entre els quals s’inclouen noms com els de Roland Cor-bisier, Hélio Jaguaribe, Álvaro Vieira Pinto (veure, entre altres, Gadotti, 1996; Freire, A. M., 2006; Streck, Redin i Zitkoski, 2010).

Per totes aquestes raons no sempre resulta fàcil estudiar els llibres de Freire, malgrat que ell es definira com un caminant de l’obvietat. Més aviat, amb freqüèn-cia, la seua aparent simplicitat és enganyosa, ja que és necessari conèixer els autors que l’inflüiren, comprendre els contextos on treballà i va escriure —com la història de Brasil—, llegir les seues obres anteriors, tindre cura amb les línies i les “entre línies” dels seus textos.

La pròpia concepció freireana d’estudiar és, a més, una de les raons més òbvies per a estudiar. De fet, en 1968, en l’exili a Xile, després del colp militar de 1964 que deposà el govern del President João Goulart (Jango), Freire va escriure un breu text que servia d’introducció a la bibliografia preparada per a un seminari en l’àmbit de la reforma agrària xilena, que es duia a terme en eixe país sota la presidència (1964-1970) del democristià Eduardo Frei Montalva. El text, “Consideracions al voltant de l’acte d’estudiar”, inclòs més tard en el seu llibre “Acció Cultural per a la llibertat i al-tres escrits” (Freire, 2001), seria per cert una lectura oportuna per als nostres estu-diants, al menys a l’inici dels seus estudis universitaris. Allí va escriure que “estudi-ar és, realment, un treball difícil” (Freire, 2001: 10). Quelcom que exigeix disciplina intel·lectual i quelcom que sols es pot aprendre a través de la pràctica continuada del fet d’estudiar:

“Estudiar seriosament un text exigeix una anàlisi de l’estudi que va dur a terme l’autor per poder escriure”l. Requereix una comprensió del condicio-nament historicosociològic del coneixement. I exigeix una investigació del contingut que s’estudia i d’altres dimensions del coneixement. Estudiar és una forma de reinventar, re-crear, reescriure; i aquesta és la tasca d’un subjecte actiu”. (Freire, 2001: 10-11)

Aleshores, cada lector que estudia un text és, en certa forma, també un autor. Al-menys, un autor de la seua pròpia lectura d’aquest text i més, ja que Freire parteix del principi epistemològic que homes i dones estan dotats d’una vocació intel·lectual. Ací es realitza, també, l’autonomia de qui estudia, oposant-se a una posició de mer con-sum del text i d’alienació front a dispositius formatius *McDonalditzats* (Ritzer, 1996) o del tipus “*just in time*” (Viviani, 2011). Estudiar, per Freire, és també un acte polític, a més de ser un acte cognoscitiu

Primera raó: la potència crítica de l'obra

La potència crítica de l'obra de Freire es fonamenta, entre altres, en un principi bàsic: el principi de la “politicitat” de l'educació. L'educació és política perquè, simplement, no pot ser neutra pel que fa als valors. Ningú educa/s'educa en el buit, al marge de referències axiològiques, antropològiques, eticopolítiques, de visions del món. Per això l'educació no sols comporta dimensions polítiques, no sols interactua con el sistema polític, no sols comprén variables polítiques; l'educació, tota, és política, per més neutra que algú pretenga presentar-la, o per més tecnicodidàctica que algun projecte vulga reduir-la. En conseqüència, Freire critica els fenòmens de despolitització, o de naturalització, de l'educació, com en el text del 26 de abril de 1996, publicat pòstumament el 2000 en el llibre “*Pedagogia de la indignació*”: “Tal vegada mai s'haja fet tant per la despolitització de l'educació com hui en dia” (Freire, 2000: 95).

Per contra, el que proposa l'autor és una interpretació crítica de l'educació, una crítica a l'educació tradicional, burocràtica, deshumanitzada, reproductora de desigualtats socials. Per això defén una pràctica educativa com a exercici crític, capaç de contrariar l’“obscurantisme de la realitat”: veure més enllà de les aparences, de la ideologia com a “falsa consciència” (en sentit marxista) que no permet una lectura crítica d'allò real, que es limita a *doxa*, a les visions superficials del sentit comú i de les idees dominants, siga dels aparells dels partits, siga dels mitjans de comunicació de massa, per exemple. I així, Freire insisteix en el concepte de “desvetllament de la realitat”. Desvetllar significa treure el vel, alçar la capa superficial que cobreix la realitat social o, en el llenguatge popular, “obrir els ulls”.

La metàfora de la boira és utilitzada per Freire en la perspectiva d'altres autors i de certa tradició filosòfica. En termes poètics, és possible també recordar a Fernando Pessoa en el seu llibre “*Mensagem*”, publicat en 1934, quan en referir-se a un país on no entrava la llum, un país “groguenc” i “que entristeix”, el poeta escrivia: “Portugal, hui està emboirat” (Pessoa, 2009: 96).

En “*Pedagogia de l'Autonomia*”, Freire observà:

“El poder de la ideologia em fa pensar en aqueixos matins coberts de boirina en què a penes si veiem el perfil dels xiprers com unes ombres que més pareixen taques de les mateixes ombres. Sabem que hi ha alguna cosa clavada en la penombra però no la veiem bé. La mateixa “miopia” que ens assalta dificulta la percepció més clara, més nítida, de l'ombra” (Freire, 2006:120).

És l'exercici de la consciència crítica el que permetrà veure més enllà de la boirina, de la broma, i el que convida a l'acció, a la decisió, a la “transformació del món”. En una línia semblant, el filòsof portugués José Gil, en el seu llibre “*Portugal, el Miedo de Existir*”, escrivia:

“I si tot es desenvolupa sense que els conflictes esclaten, sense que les consciències criden, és perquè tot cap en la impunitat del temps – com si el temps portara, de forma immediata, en el present, l’oblit del que està a la vista, present. Com és possible açò? És possible perquè les consciències viuen en una boirina” (Gil, 2005:18-19).

Tota l’obra de Freire resulta una contribució per a una comprensió crítica de l’educació i de l’acció pedagògica, entre altres elements pel fet d’insistir que l’educador és un responsable que no pot renunciar; pel fet de criticar la “neutralitat insulsa” i el fet d’estar al món “acomodat”, amb una postura “accidentalment imparcial”; pel fet de ficar l’accent sobre la complementarietat entre llibertat i autoritat; pel fet d’exigir el diàleg amb l’altre, i no sobre l’altre, com a principi educatiu i eticopolític. Les seues crítiques a l’“educació bancària”, a les organitzacions oligàrquiques i burocràtiques, als lideratges avantguardistes i dirigistes, al dogmatisme i a la propaganda, a la “cosificació” de les masses, al “baixisme” i a l’“elitisme” com formes de sectarisme, representen alguns dels més importants principis de la seua pedagogia democràtica-radical. Les conseqüències epistemològiques i pedagògiques d’aquesta radicalitat travessen gran part de la seua obra, articulades amb determinades concepcions de democràcia, participació, ciutadania, educació permanent...

Malgrat tot, la potència crítica de l’obra de Freire no es limita a la denúncia de l’opressió i de la reproducció de les injustícies. Ell proposa alternatives i un món de possibilitats de transformació tot anunciant, a través de paraules i actes, la força dels somnis i de la utopia. Aquest tòpic, somni i utopia, present en molts moments de la seua obra, apareix també amb gran claredat en el seu discurs a la Universidad Complutense de Madrid, pronunciat el 16 de desembre de 1991, en agraïment al lliurament del títol de Doctor *honoris causa* (Freire, [1991], 2017 – veure la reproducció del manuscrit en aquest número dels *Quaderns d’Educació Continua*):

“Els homes i les dones som éssers històrics precisament perquè, més enllà del fet que ens adaptem al món, ens tornem capaços, en la nostra pròpia història, de fer-la i, així, ens refem. I no és possible fer història i en aquesta refer-nos sense somnis i sense utopia. Sense somnis i sense utopia, el que faria una generació recent arribada al món seria simplement ajustar-se al que es trobara fet per l’anterior”

Segona raó: pedagogia democràtica, participació i ciutadania activa

Freire s’inscriu a l’interior de la teoria de la democràcia participativa, entenent aquest concepte de participació com un acte d’‘ingerència’ en el procés de presa de decisions. La democràcia com a participació, en la línia de Rousseau, és la base de la pedagogia democràtica que proposa i, per altra banda, és el principi pedagògic de

l'aprenentatge de la democràcia: “aprenent la democràcia per la pràctica de la participació”, com escriurà en *“Cartes a Cristina”* (Freire,1994:117). Molts anys abans, tanmateix, ja insistia en la necessitat que els súbdits es transformaren en ciutadans, “guanyant veu”, “guanyant responsabilitat política”, contribuint a la democratització de la societat i no sols de l'estat o de les institucions polítiques formals, ja que aquestes no asseguren directament aquella (Bobbio,1988:73). Efectivament, ja en “Educaió com a pràctica de la llibertat”, Freire (1967:92) afirma que eixe procés de democratització exigeix una participació, en tant procés en acció, per part de cada ciutadà (ciutadania activa):

“Participant. Guanyant cada vegada major intervenció en els destins de l'escola del seu fill. En els destins dels seu sindicat. De la seua empresa, a través dels gremis, dels clubs, dels consells. Guanyant intervenció en la vida del seu barri, de la seua Església. En la vida de la seua comunitat rural, per la participació actuant en associacions. En clubs, en societats benèfiques.”

La qüestió democràtica és, per a Freire, com ja ho fou abans per a diversos autors de filosofia política —fins i tot d'orientació liberal, com John Stuart Mill y Alexis de Toqueville—, també un problema de caire educativopedagògica. Sense nàixer ciutadans, amb els atributs de la ciutadania practicada, ens tornem ciutadans actius a través de l'exercici de la ciutadania activa, i aprenem les regles democràtiques mitjançant la seua pràctica concreta. Ací resideix el problema pedagògic inherent a la democràcia: aquesta exigeix un aprenentatge social, tant a través de la seua acció com dels processos de lluita per al seu aprofundiment. No existeix altra forma per a aconseguir que la totalitat dels ciutadans s'interesse per la res pública, pels govern de la ciutat i per totes les altres organitzacions socials.

L'educació, en aquest context, representa un element crucial. ¿Com aprendre a dialogar, a debatre, a discutir a través d'una educació imposada? O d'una educació que no comuniqui, sinó que “domestica” i “fa comunicats”, com va escriure en “Extensió o comunicació?” (Freire,169:78). Pel que fa a l’“educació bancària” i a l'escola burocràtica, orientada a la passivitat, la contradicció de la qual va ser subratllada per l'autor:

“Donem idees. No intercanviem idees. Dictem classes. No debatem o discutim. Treballem sobre l'educand. No treballem amb aquest. Els imposem una ordre a la qual ell no s'adhereix, sinó a la que s'acomoda.” (Freire,1967:96).

L'educació democràtica —per i per a la participació— és una contribució per millorar la democràcia política, social, cultural, econòmica, etc. Però per realitzar una educació democràtica existeixen exigències democràtiques generals i elementals, com ara *tindre veu i tindre temps* per actuar. Així, com va descriure en el llibre “Professora sí, Tia no” (Freire, 1993a:88):

“Ningú viu plenament la democràcia ni tampoc ajuda a créixer si, primer, no pot exercir el seu dret a parlar, a tindre veu, a fer el seu discurs crític; segon, si no es compromet, d’una o altra manera, en la lluita en defensa d’aquest dret que, al final, és també el dret a actuar.”

És en decidir que s’aprén a decidir. Freire serà també un partidari de l’autogovern democràtic, o de la gestió democràtica de les organitzacions educatives, de la pràctica de participació individual i col·lectiva en el procés de presa de decisions, de l’autonomia de les escoles, dels professors i dels alumnes, de les famílies i de les comunitats. És des dels seus primers treballs, més enllà de les referències a la gestió democràtica de les escoles que podem trobar en els llibres “Política i educació” i “A l’ombra d’aquest arbre” (Freire, 1993b; 1995), el reflex de la seua experiència com a Secretari d’Educació Municipal de São Paulo, entre 1989 i 1991, amb el govern de Luiza Erundina de Sousa (veure els estudis de O’Cadiz, Wong, Torres, 1998; Lima, 2002). Ja en “*Pedagogia de l’Oprimít*”, Freire (1975: 207) va escriure sobre el que era una “organització verdadera”, o siga, una organització en la qual “els individus si-guen subjectes en l’acte d’organitzar-se”. Amb direcció, cert, però sense dirigisme o avantguardisme, fora de concepcions organitzatives de tipus oligàrquic. El concepte de participació que ací es planteja no és el de la mera “implicació,” sinó que s’allunya també de qualsevol programa “participatiu” de coaptació dels subordinats i de la debilitació del seu poder en el marc d’una relació social asimètrica. Del que tracta és de la participació política en el seu sentit més fort, de ciutadania activa i crítica, que es declara contrària al “centralisme asfixiant” que plana sobre les escoles públiques. Per aquestes raons, Freire va assumir com a projecte el fet de “canviar la cara de l’escola”, i va contribuir a aquest fi a través de la Secretaria Municipal d’Educació de São Paulo (veure Freire 1991). Mentrestant, va considerar indispensable “començar des del principi”, i afirmà:

“comencem per fer una reforma administrativa per tal que la Secretaria de l’Educació treballes de forma diferent. Era impossible fer una administració democràtica, a favor de l’autonomia de l’escola, que sent pública també fóra popular, amb estructures administratives que sols feien viable el poder autoritari i jerarquitzat”. (Freire,1996b:309).

Com va tornar a deixar clar en el seu últim llibre, “*Pedagogia de l’Autonomia*”, el problema de l’autonomia en l’educació i en les escoles és, en primer lloc, un problema politicopedagògic i no sols un problema tecnicodidàctic. L’exercici d’una pedagogia de l’autonomia exigeix autonomia, poder de decisió, per a la pedagogia i per a la didàctica. No existeix diàleg sense autonomia entre les parts en diàleg. No existeix autonomia en les classes si l’escola no és autònoma i si els professors i les professores no

són els/les que prenen les decisions. L'autonomia en el camp pedagògic exigeix condicions polítiques d'autonomia democràtica; exigeix una pedagogia de l'autonomia amb autonomia per a la pedagogia, que són elements inseparables. Per aquest motiu l'últim llibre que publicà pot ser vist com una crítica a l'educació indecisa i als educadors que no s'arrisquen a prendre posicions i decisions. Educadors passius, sense maduresa eticopolítica, sense coratge cívic i ciutadans, sense “força moral”, i que ignoren que “l'educació és una forma d'intervenció en el món” (Freire,1996a:110).

Tercera raó: concepció de l'educació permanent

L'última raó ací presentada per a llegir Freire en l'actualitat, a penes es relaciona amb la seua concepció d'educació en termes globals i com a procés d'humanització dels éssers humans sinó, més que en aquests aspectes, es concentra en la seua concepció d'“educació permanent”. En primer lloc perquè, després de l'emergència d'aquest concepte, al llarg de les dècades dels 60 i 70, aquesta designació va perdre protagonisme en els discursos politicopedagògics, especialment a favor de la designació anglesa “educació al llarg de la vida” (*lifelong education*). Inicialment fou, sobretot, una alternativa lingüística per al mateix concepte, però després, sens dubte, es va convertir en una alternativa teoricoconceptual amb profundes implicacions polítiques, especialment en el context de grans institucions com la UNESCO, l'OCDE, la Unió Europea, entre altres (Lima & Guimarães, 2012). En segon lloc, perquè independentment de les qüestions terminològiques i de l'ús actual de designacions com ara “aprenentatge al llarg de tota la vida”, “qualificacions”, “empleabilitat”, “esperit empresarial”, etc.; Freire representa una veritable alternativa a les concepcions dominants de tipus tecnocràtic i modernitzador, la teoria dels dèficits i l'enfocament que redueix l'educació permanent —des que naixem fins que morim—, i també l'educació de persones adultes com una de les seues components, a una lògica d'“entrenament” i de gestió dels recursos humans.

És notable la claredat politicoeducativa de Freire i la seua racionalitat epistemològica i pedagògica sobre l'educació permanent, i el seu rebuig a les concepcions vocacionals i tècniques dominants hui dia. En aquest sentit va escriure (Freire,1995:79):

“La visió tècnica de l'educació, que la redueix a una tècnica pura, més encara, neutra, i que treballa en el sentit de l'entrenament instrumental de l'educand, considera que ja no existeix antagonisme en els interessos, que tot està, més o menys igual; per a aquesta el que importa és l'entrenament purament tècnic, la possessió dels continguts, la transmissió d'una ben feta comprensió dels resultats”.

Sota els enfocaments típics de la “teoria del capital humà” i de la gestió dels “recursos humans”, i sota la lògica de clients-consumidors de serveis i productes edu-

catius comercialitzats a escala mundial en el “mercat de l’aprenentatge”, fins i tot les persones adultes en un context de formació són representades com a “matèria primera”, objectes per a modelar, d’adaptació i acomodació. Són vistes com a “pacients” en procés de “tractament” o de “teràpia”, a través de la prestació de serveis mercantils que els podran oferir les “pròtesis” formatives necessàries.

El començament és, d’aquesta forma, al revés del que hem après en el camp de l’educació dels adults i de l’educació popular i comunitària, des de les negativitats i del que es consideren deficiències i limitacions dels “destinatariis”, o “grups-destinatariis”, per arribar a la superació; en lloc de començar des de la cultura, l’experiència viscuda i de la “lectura del món” dels participants, i avançar cap a la seua revitalització i problematització crítica. Insisteix en lògiques vocacionals i de modernització de tipus exogen i jeràrquic, a vegades en el marc de la prestació de serveis de formació i de comercialització de l’experiència d’aprenentatge; altres vegades, en el context de programes públics de tall assistencial. En els dos casos es corre seriosament el risc de recuperar l’“extensionisme” i les seues dimensions antidialògiques de “domesticació” i de “normalització”, que foren analitzats per Freire. Aquestes lògiques són pròpies dels enfocaments tecnocràtics de l’aprenentatge orientat al treball, i es rebutja el fet que no totes les formes d’educació tècnica i vocacional poden considerar-se decents i justes, de qualitat democràtica i social per a tothom i que cal incorporar necessàriament processos de participació en les decisions i en la discussió de valors, objectius, continguts i processos, formes d’organització i avaluació de la formació professional per part dels educands-adults implicats.

Un enfocament completament diferent té l’educació permanent entesa com a projecte d’humanització i transformació, justificada per Paulo Freire d’aquesta manera:

“L’educació no és permanent perquè tinga una certa línia ideològica o una certa posició política o un cert interès econòmic així ho exigisca. L’educació és permanent en raó de, per una banda, la finitud de l’ésser humà, i per l’altra, la consciència que aquest té de la seua finitud” (Freire, 1993:20).

Com aclareix l’autor, els ésser humans són a penes éssers inacabats, però són, també els únics que tenen consciència d’aquesta situació:

“Açò significa que l’ésser humà és, en tant que històric, un ésser finit, limitat, inconclús, però conscient de la seua pròpia inconclusió. Per això, és un ésser constantment en recerca, naturalment en procés. Un ésser que, tenint per vocació la humanització, es confronta alhora amb l’incessant desafiament de la deshumanització, com a distorsió d’aquesta vocació” (id., ibid.:18).

D'acord amb una concepció antropològica basada, de forma simultània, en l'“inacabament” de l'ésser humà i en el fet d'aquest naixement “programat per aprendre”, o siga, de trobar-se biològicament i socialment condicionat, però no determinat, Freire conclou que els éssers humans representen una “vocació ontològica per ser més”. Per aquest estat en permanent procés d'educació i aprenentatge, molt més enllà dels límits institucionals de l'educació escolar, són dotats d'una “curiositat epistemològica” per conèixer més, per qüestionar el món i per indagar sobre la societat en la qual viuen i la cultura que construeixen. Per a Freire, més que l'adquisició de competències socials i de qualificacions i habilitats per al mercat de treball, l'educació permanent representa una aportació indispensable a la humanització dels éssers humans, a la realització de la seua vocació intel·lectual a través de la interpretació crítica del món i de la participació activa en el procés de la seua transformació. L'inacabament dels éssers humans i no la lògica dels dèficits i de les llacunes per al creixement i l'ocupació, és la raó substantiva de l'educació permanent. I és per això que aquesta no comença mai de les negativitats, sinó de l'esperança, sense la qual “no hi ha existència humana, ni per tant, històrica” (Freire,[1991] 2017).

Referències bibliogràfiques

- BOBBIO, Norberto (1988). *O futuro da democracia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- DEWEY, John (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- FREIRE, Ana Maria Araújo (2006). *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras.
- FREIRE, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1969). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- FREIRE, Paulo (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo (1993a). *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água.
- FREIRE, Paulo (1993b). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo (1994). *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.
- FREIRE, Paulo (1996a). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1996b). Educação e participação comunitária. *Inovação*, nº 9, p. 305-12.
- FREIRE, Paulo (2000). *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp.
- FREIRE, Paulo (2001). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra (1.ª ed. 1975).

- FREIRE, Paulo ([1991] 2017). Discurso por ocasião do Doutoramento *honoris causa* que lhe foi outorgado pela Universidade Complutense de Madrid em 16 de dezembro de 1991 (manuscrito).
- GADOTTI, Moacir (Org.) (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez.
- GIL, José (2005). *Portugal, hoje. O medo de existir*. Lisboa: Relógio D'Água.
- LIMA, Licínio C. (2002). *Organització escolar i democràcia radical: Paulo Freire i el govern democràtic de l'escola pública*. Xàtiva: Edicions del Institut Paulo Freire d'Espanya.
- LIMA, Licínio C. & GUIMARÃES, Paula (2012). *Estratègies europees en l'aprenentatge permanent. Una introducció crítica*, Xàtiva: Edicions del Institut Paulo Freire d'Espanya.
- MONCLÚS, Antonio (1988). *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. Nuevos planteamientos en educación de adultos*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- NÓVOA, António (1998). Paulo Freire (1921-1997): a “inteireza” de um pedagogo utópico. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, António (Orgs.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, pp. 167-91.
- O'CADIZ, Maria P.; WONG, Pia L.; TORRES, (1998). *Education and Democracy. Paulo Freire, Social Movements, and Educational Reform in São Paulo*. Boulder: Westview Press.
- PESSOA, Fernando (2009). *Mensagem*. Lisboa: Guimarães Editores (1.ª ed. de 1934).
- PINTASILGO, Maria de Lourdes (1998). Prefácio. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, António (Orgs.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, pp. 9-14.
- PINTO, Álvaro Vieira (2003). *Sete lições sobre educação de adultos*. 13.ª ed. São Paulo: Cortez.
- RITZER, George (1996). *The Mcdonaldization of society*. Califórnia: Pine Forge Press.
- STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.) (2010). *Dicionário Paulo Freire*. 2.ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- TEIXEIRA, Anísio (1997). *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ (1.ª ed. De 1935).
- TORRES, Carlos Alberto (1998). A pedagogia política de Paulo Freire. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, António (Orgs.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, pp. 151-65.
- VIVIANI, Loris (2011). *La determinación del mercado: Gelpi y las disonancias en las organizaciones educativas críticas*. Xàtiva: Laboratori d'iniciatives sindicals i ciutadanes Ettore Gelpi/Edicions del Institut Paulo Freire d'Espanya.



sendas y travesías del pensamiento mínima



DISTRIBUCIÓN

PAPER
PLEGAT
INDUSTRIA GRÁFICA

Pol. Industrial «La Vila», Calle La Vall d'Albaida, 3 • Teléfono 96 228 01 27 • 46819 Novetlè • pedidos@paperplegat.com • www.paperplegat.com