Rizoma freireano

Vol. 13 · 2012

Rizoma freireano 13. Nuevas políticas activas en la educación permanente

Rhizome freirean 13. New policies active in lifelong learning

Rizoma freireà 13. Novas políticas ativas em educação permanent

Rizoma freireano 13. Noves polítiques actives en l'educació permanent

Editor: Licínio C. Lima, Universidade do Minho, Portugal

ISSN 1989-0605 · Institut Paulo Freire de Espanya
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2012-vol-13/

Sumario

EDITORIAL

Novas políticas ativas na educação permanente
Licínio C. Lima, Marina Aparicio Barberán, pep aparicio guadas

New active policies in lifelong learning
Licínio C. Lima, Marina Aparicio Barberán, pep aparicio guadas

Noves polítiques actives en l'educació permanent
Licínio C. Lima, Marina Aparicio Barberán, pep aparicio guadas

Nuevas políticas activas en la educación permanente
Licínio C. Lima, Marina Aparicio Barberán, pep aparicio guadas

ARTÍCULOS

Lifelong Learning for Inter-Connected Development
Shirley Walters

Aprenentatge permanent per a un desenvolupament interconnectat
Shirley Walters

Aprendizaje permanente para un desarrollo interconectado
Shirley Walters

Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004 – 2010): os desafios da desigualdade e da diversidade
Timothy D. Ireland

Lifelong learning and Key aspects of a National Curriculum Draft Policy Framework for Malta
Peter Mayo

L'aprenentatge permanent i les escoles com a centres d'aprenentatge comunitari: punts clau del projecte de marc curricular nacional de Malta
Peter Mayo

El aprendizaje permanente y las escuelas como centros de aprendizaje comunitario: puntos clave del proyecto de marco curricular nacional de Malta
Peter Mayo

A feminist study of the learning and educational activities of women unpaid caregivers in Newfoundland and Labrador
Lorraine Sheehan, Darlene E. Clover

Um estudo feminista sobre as actividades educativas e de aprendizagem de

mulheres prestadoras de cuidados não remuneradas na Terra Nova e Labrador
Lorraine Sheehan, Darlene E. Clover

POEMA

No exit
Mary Jo Bang

Novas políticas ativas na educação permanente

Licínio C. Lima, Universidade do Minho
Marina Aparício Barberán, IGOP/ Universitat Autònoma de Barcelona
pep aparicio guadas, instituto paulo freire de españa

a Ettore Gelpi, in memoriam

Refletir sobre possibilidades e obstáculos, presenças estimulantes e ausências que são verdadeiras opções políticas não declaradas, ações de origem estatal em grande escala e ações individuais e no plano micro, em torno da temática geral da educação permanente, foi a opção tomada para a organização do nº 13 de *Rizoma Freireano*. Pareceu-nos oportuno dar voz a realidades e olhares diversos – do Brasil a Malta, da África do Sul ao Canadá -, cada um desses olhares convocando realidades socioeducativas e interpretando, a seu modo, o enunciado genérico que lhes propusemos: "novas políticas ativas de educação permanente". Isto no exato momento histórico que poderá ser considerado como de máxima despolitização da educação permanente, especialmente levada a cabo por instâncias supranacionais, por agências internacionais e pela retração do Estado e das políticas públicas em muitos contextos nacionais, regionais e locais. O desafio que colocámos aos nossos colegas era, para nós, tão estimulante quanto difícil de realizar. As distintas respostas que nos ofereceram, agora publicamente compartilhadas, resultaram num conjunto de textos com manifesta originalidade e interesse, além de evidenciarem intertextualidades várias e tópicos comuns, alguns dos quais destacaremos brevemente e deixaremos à consideração dos leitores.

No contexto da reforma do Estado-providência em que temos vivido com diferentes intensidades, em processo de transição de um *"Estado-Educador"* para um *"Estado-Avaliador"* (Neave, 1988), processo em que o capital, e os seus vários aliados, é totalmente engajado e em que realizou as reformas: escola, educação, hospitais, prisões... Enquanto é advindo a sociedade de controle que corresponde a isso Estado-Avaliador que, como Deleuze (1995) também observou, mediante "a formação permanente, a monitorização contínua" própria da avaliação e que, em última instância, "como a empresa substitui a fábrica, a formação contínua tende a substituir a escola, e o acompanhamento contínuo o exame. O que é o caminho mais seguro para pôr a escola nas mãos da empresa" e, nesta paisagem, não é mais tão fácil reconhecer e estudar políticas ativas de educação permanente. Em

termos mais gerais, poderia mesmo duvidar-se da continuação da promulgação, pelo Estado, de políticas educativas de caráter estrutural e universal, com provisão pública, de tipo agora considerado *tradicional*, antes emergindo em sua substituição as "estratégias", baseadas numa definição de prioridades que já não é exclusivamente realizada pelos governos. A abertura das agendas políticas da educação pública a novos atores sociais e a novos mandatos, acompanhada da adoção de parcerias e contratos com setores do mercado e da sociedade civil – que cada vez tem menos de civil y más, muito más, de corporação empresarial de novo tipo-, representa atualmente um indicador das "estratégias" educativas de que falava Griffin (1999) há já mais de uma década: criar condições, estabelecer prioridades genéricas, estimular a sociedade e o mercado educacional, responsabilizar mais os indivíduos pelas suas escolhas e biografias de aprendizagem. Formas mistas, ou intermédias, de governança educativa surgem um pouco por todo o lado, como é o caso da centralidade da governação através de "programas" (patente no artigo de Timothy Ireland), geralmente com tempo limitado de duração, com recursos previamente estabelecidos e com metas a atingir, sob contratualização, segundo padrões de referência e formas diversas de avaliação externa. Tais programas, mesmo continuando, em certos casos, a envolver a iniciativa do Estado e recursos públicos avultados, tendem a ser fluídos e de natureza "adhocrática" em termos estruturais, o que não significa que novas formas de controlo burocrático e estandardizado não ocorram em simultâneo e, até, de forma mais intensa do que no passado pero som modos e dispositivos de controle que atuam e contratualização em sintonia – por exemplo: os programas de formação permanente com os programas de atenção a vulnerabilidade y de luta contra a exclusão das mulheres – e através de modulações das mulheres e homes, entre e contra se, com um carácter fortemente 'auto(de)formante' y combinadas-intencionadas em uma perspectiva de competência-competição. Mas uma vez concluídos, ou substituídos por outros programas, tendem a não deixar estruturas ou redes educativas em permanência, tal como se desvinculam facilmente das ofertas educativas que criaram ou apoiaram, das parcerias que estabeleceram e, até, dos profissionais que haviam sido anteriormente contratados, quase sempre em regime de grande precariedade. Agora, basta uma mudança governativa, e não necessariamente a substituição do partido político que governava anteriormente, para que as estratégias e as prioridades educacionais possam ser profundamente alteradas.

E este é talvez o novo regime emergente no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, um regime que, apesar das reformas e programas, está em liquidação, tanto

no sentido do desaparecimento das ações próprias como na vertente da liquidez, o estado momentâneo da circulação dessas novas mercancias que não deixam marca, nem tampouco estabelecem estado da solidez, apenas uma mutação que não acaba nunca e além não têm e não podem oferecer capacidade de resistência – que faze que nunca terminem nada e que as atividades educativas, as políticas… conformem-se em estados flutuantes.

Não por acaso, a transição político-conceptual de "educação" para "aprendizagem" tem sido muito notada por diversos autores (para uma síntese ver Licínio Lima & Paula Guimarães, 2011), e essa transição denota o traslado a – e a acentuação de – aprendizagem como uma disposição a aprender, disposição que suscita e implicam unas mulheres e uno homes orientados-guiados o mercado e uma disposição-competência de adaptabilidade também que além implica flexibilidade – talvez houvesse que aprofundar as relações entre essas concepções de educação permanente e as práticas normativas e da indústria e de serviços da flexi-segurança – e conformabilidade – deformável e transformável – para às novas condições e situações que concebe o capitalismo em seus espíritos e novas combinações. Trata-se, como afirma Peter Mayo no seu artigo, de uma "mudança não inocente". Ela resulta muito mais da alteração do papel do Estado na educação pública e das influências exercidas pela União Europeia e por várias instâncias internacionais (OCDE, Banco Mundial, etc.), do que propriamente por razões intrinsecamente educacionais e pedagógicas. Uma crescente "colonização" da educação pela economia tem revelado a centralidade de concepções pragmáticas e instrumentais de educação permanente e de aprendizagem ao longo da vida, em muitos casos através de processos de individualização das responsabilidades da educação do público, agora subordinando a educação permanente à resolução de todo o tipo de problemas de ordem económica e social. Destaca-se, neste movimento, a aprendizagem individual para a empregabilidade e o empreendedorismo, para a competitividade económica e a qualificação da mão-de-obra, para a aquisição de habilidades economicamente valorizáveis no mercado global. É uma concepção de educação permanente e de aprendizagem ao longo da vida fortemente adaptativa, funcional ao novo capitalismo e aos chamados desafios da "sociedade do conhecimento e da informação" pero que anula e/o neutraliza a raiz basicamente humana da educação permanente (Freire, 1993) e, além, decanta o feixe do equilíbrio para a dominação de os muitos por unos poucos e situa a os processos de educação permanente entre ações domesticadoras-domadoras e caulificações profissionais descontinuam – agora estou 'formando-me', agora estou em a empresa, agora estou desempregado… – ambas o serviço do mercado –"O

único universal do capitalismo é o mercado"- y das grandes corporações financeiras, um sistema capitalista que cada vez desloca e expandem seus limites, anulando também as fronteiras entre territórios, âmbitos… e estabelecendo unas comunicações instantâneas que facilitam o controle necessário o novo espírito do capitalismo.

E, talvez como assinala Andrea Fumagalli, "*quanto mais estende-se a formação professional, mais generaliza-se a ignorância, no sentido etimológico do término, es dizer, 'não conhecimento' e 'não compreensão'*"(Andrea Fumagalli, 2010), o que conforma um paisagem e unas figuras francamente alienantes e alienadoras e o estabelecimento de uma pedagogia da dívida – aqueles capitães invertidos em forma de créditos solicitados por as e os estudantes, por as e os trabalhadores… na reconversão líquida, y sólida, de sus possível aprendizagem em capital e, dessa forma, poder concorrer e competi no mercado da sociedade do conhecimento e da informação – que endivida-nos e ainda mais fica-nos e cifra-nos as mulheres e os homens em essa pedagogia do capital (Antonia de Vita, 2006).

É exatamente neste campo, crescentemente circunscrito à adaptação ao mundo, segundo certas definições e certos interesses particulares, que a educação permanente se arrisca a perder sentido e potência democrática e transformadora, pelo menos face ao seu projeto de raiz humanista-crítica, capaz de ultrapassar as ambiguidades de um conceito generoso, mas sempre objeto de apropriações contraditórias a partir da década de 1960: ora acentuando as conveniências de uma educação para a adaptação e a produtividade, ora insistindo nas potencialidades do seu projeto transformador, na luta contra a alienação (Ettore Gelpi, 2005). Em poucas palavras, e simplificando simbolicamente as ambiguidades constitutivas do conceito, a educação permanente cedo compreendeu uma ambivalência permanente: entre os propósitos da socialização de um "*homem* novo" (segundo ideologias variadas), o pragmatismo vocacionalista da "educação recorrente" (advogada pela OCDE), a confusão com escolarização permanente e formalização extensiva da educação (conduzida pela escola e a universidade), o ideário reformista de feição social-democrata e de atribuição de um papel central e modernizador ao Estado (de que o Relatório *"Aprender a Ser"*, coordenado por Faure [1972], é um marco), a metamorfose em aprendizagem como qualificação para o trabalho e para a competitividade económica (ideário hoje central na União Europeia), até às pedagogias radicais e libertárias, de "conscientização" e de "educação como prática da liberdade" (como no caso de Paulo Freire [1967; 1975], por exemplo) ou de desescolarização da sociedade, a fim de ser possível transitar

de uma *"instituição manipulativa"* para novas instituições educativas *"conviviais"* e autónomas, isto é, organizadas segundo princípios opostos ao da "produtividade industrial" (segundo as teses de Ivan Illich [1976; 1977]).

Não obstante incidirem sobre políticas ativas e outras iniciativas com potencial transformador em termos de educação permanente, todos os artigos aqui apresentados se confrontam com possíveis contradições e derivas: individualistas e despolitizadoras, adaptativas e de capacitação do capital humano, homogeneizadoras e indiferentes às diferenças, meramente compensatórias e escolarizantes no caso dos adultos...

Os riscos de um projeto de educação permanente, de que pouco se falou num passado mais ou menos épico em termos discursivos e de celebração conceptual, frequentemente de tipo hiperbólico, mas que são hoje amplificados pela moda da aprendizagem ao longo da vida de feição economicista, adaptativa e insular, não são negligenciáveis. As contribuições aqui reunidas neste número de *Rizoma Freireano* não deixam de dar conta dos problemas a enfrentar, rejeitam soluções fáceis e registos comemorativos, mas não deixam, igualmente, de apontar para a potência transformadora da educação humana permanente, através dos mais variados processos e formas de organização, em articulação com as sociedades e as culturas, as políticas, os contextos institucionais diversos, considerando a participação ativa de múltiplos atores sociais. É isto que aproxima os diferentes artigos e seus registos analíticos, incluindo: o *"desenvolvimento interconectado"* e a ideia de aprendizagem ao longo da vida como princípio organizador do desenvolvimento humano e da sustentabilidade da vida, como observa Shirley Walters; as potencialidades das escolas, enquanto centros comunitários de aprendizagem, como propõe Peter Mayo, abertas ao pensamento crítico e original, à curiosidade epistemológica, à emancipação dos indivíduos e da coletividade local; o impacto da aprendizagem autodirigida e da literacia de saúde, desenvolvidas por mulheres prestadoras de cuidados de saúde em regime de voluntariado, de que tem resultado, segundo Lorraine Sheehan e Darlene Clover, uma crescente autonomia, confiança, capacidade de iniciativa e, potencialmente, maior capacidade de organização, de reivindicação e de exercício do poder junto das autoridades de saúde pública – que em outros lugares iniciativas e práticas similares ha suposto; ou de outras iniciativas e práticas caracterizadas por uma aposta pra a criação-construção singular e social do comum que, de algum modo, hão servido como ponte para entender e obrar na sociedade, na politica e na educação de uma forma diferente, partindo de seu mesmo, e, acima de tudo, com

uma carga simbólica diferente e com uma politica primeira que suscite e implique uma abordagem à economia e à educação permanente a partir de um aspecto concreto, cotidiano… por exemplo: “As mulheres, de facto, *por uma concomitância de fatores de tipo histórico e acima de tudo relativos al trabalho político e cultural realizado no últimos decênios, vivem o presente mais como oportunidade que como perdida, isto sem infravalorização crítica do desenvolvimento do novo capitalismo e inclusive com mais instrumentos para decifrar o trabalho simbólico conduzido por o capital, o qual, paradoxalmente, insiste justamente, quase mimeticamente e com modalidades interceptoras, sobre o mesmo horizonte léxico feminino, sobre as mesmas palavras chave, de signo cambiado, do trabalho simbólico feminino.”* (María Giovanna Piano, 2005)-; as políticas públicas no contexto de um grande país da América latina, com seus acertos e desacertos, em busca de articulações produtivas com outras áreas das políticas sociais – que a educação, sozinha, não pode tudo -, lutando contra a fragmentação das políticas, dos programas e das lógicas de ação, mesmo no interior do Ministério da Educação, coordenando sem homogeneizar, articulando na procura da “pedagogia da heterogeneidade”, como propõe Timothy Ireland.

No final da leitura dos quatro textos referidos, para além das suas diferenças e singularidades significativas, ficamos com a ideia de que aquilo que mais profundamente os une e, dessa forma, pode resultar na sua maior contribuição em termos do conjunto aqui reunido, é, por una parte, uma concepção tão exigente e rigorosa de educação permanente e aprendizagem ao longo da vida quanto esperançosa e consciente das suas possibilidades de transformação; y, por outra, uma práxis de essas novas políticas que oscilam entre umas políticas primeiras realizadas por as mulheres e o homes no cotidiano de suas vidas – na escola, na sustentabilidade e na saúde… – e essas políticas segundas –o caso de Brasil– que devieram de estar sempre o serviço da, e enlaçadas com, as primeiras que som as que constitui-nos e fortalecem-nos na nossa condição humana, como mulheres e homes intelectuais e forjadores de novos horizontes de liberdade, de resistência y de criação singular e social. Os autores admitem variados usos, registos e impactos da educação permanente; encontram-se separados pela geografia, a história e a cultura de cada um e do seu contexto; os seus objetos de estudo são distintos, como distintas são as suas propostas; a focalização interpretativa de cada autor é também variada, indo do nível macro do Estado e do governo central, ao nível individual e às micropolíticas, do escolar como ponto de partida para a educação comunitária não formal, aos incontornáveis contributos da educação para a sustentabilidade e o desenvolvimento humano integrado. No limite, é a educação

permanente como processo de humanização dos seres humanos, capaz de contribuir para a interpretação crítica do mundo e a participação ativa na sua transformação, isto é, a educação permanente que resulta do facto de nos sabermos inacabados, condicionados, mas não determinados (Paulo Freire, 1993), que faz toda a diferença na mencionada unidade na diversidade que os autores agora nos oferecem. Ao ler os seus textos, o leitor encontrará marcas daquilo que acabamos de afirmar, não apenas nas linhas de cada texto, de forma expressa, mas também nas entrelinhas, de forma implícita.

Em jeito de síntese inspirada nos autores aqui publicados, ainda que de forma livre, não linear nem literal, a concepção de educação permanente que resulta das suas contribuições implica, para nós, um processo contínuo, com vocação de humanização, compreendendo dimensões de mobilização e de participação ativa com vista à autodeterminação e ao autogoverno, mais ou menos vinculado a lutas sociais, mas também a outros processos de transformação, com vista à mudança nas relações de poder, incluindo dimensões ético-políticas, a solidariedade e o bem comum, a justiça e o cuidado com a outra pessoa ou grupo de pessoas. A educação é permanente em termos temporais, é ao longo de toda a vida e como experiência de vida passível de ser dotada de sentido educacional; é igualmente passível de ocorrer em praticamente todos os espaços sociais, da esfera pública ao mundo doméstico; evidencia como princípio epistemológico a curiosidade, a condição intelectual de cada ser humano e o potencial da interdisciplinaridade e do cruzamento dos saberes; é um projeto global e integrado, polifacetado mas não passível de cisões ou fragmentações e, daí, a sua natureza holística.

É esta perspectiva holística da educação permanente que a torna um projeto tão potente quanto difícil de realizar, pois ele exige abordagens globais e integradas, sistemas de coordenação de tipo policêntrico dotados de grande autonomia, a capacidade de transcender fronteiras e divisões tradicionais, de ensaiar novas conexões evitando a fragmentação e a atomização; demanda, ainda, a mobilização individual, mas sem se esgotar em soluções meramente biográficas e no individualismo; requere a resposta a problemas práticos sem incorrer no pragmatismo, no praticismo ou no espontaneísmo; adota a mobilização socioeducativa, mas recusa o dirigismo, a organização oligárquica e o vanguardismo; não é indiferente às lutas em torno do poder, mas encontra-se especialmente comprometido com a transformação democrática do exercício do poder; não deixa de contribuir para a adaptação e a inserção dos seres humanos no mundo que é o do seu tempo, mas recusa a mera adaptação funcional e

perpetuadora de desigualdades, contribuindo para a inscrição crítica das pessoas e dos coletivos e para a sua participação ativa no processo de transformação do mundo social.

Educação permanente, portanto, como autoformação singular e em comum, como forma de organização e de empreendedorismo educativo, politico e ético, como cooperação e construção da liberdade, como matriz amorosa e como motriz dinâmica do *commonfare*… e, tudo planteando-se interrogantes e questionamentos, legendo e escrevendo o mundo, desenvolvendo processos de denuncia-anúncio – pronunciamento, reproblematizando o mundo, fazendo real e atual a hipótese sugerida por Ettore Gelpi : "A hipótese da educação permanente – que os educadores *necessitam necessariamente ser professional formados em centros de educação o universitários – sugere investigações que podam examinar a contribuição as atividades educativas de (a) os trabalhadores, que tem o seu próprio conhecimento específico; (b) os padres; (c) aqueles que foram envolvidos na vida política e social; (d) artistas, (e) científicos; (f) qualquer adulto com capacidade para aprender e ensinar."* (Ettore Gelpi, 2005), em última análise, umas politicas ativas da educação permanente que se configurem a partir do princípio vector da utopia do cotidiano, isto é, uma opção e um estilo que provoque e materialize umas lógicas de planificação, realização e valoração onde essas politicas já som primeiras – em primeira pessoa, singulares y plural – e partem do presente e de o que em isto sucede, partem de um 'si' de todos e cada um das mulheres e dos homens como expressão genuína de um programa-projeto-processo cultural, ético e politico da classe obreira que luta e, desde elas, para essas outras politicas – e instituições – segundas que propiciem essa mudança de civilização, portanto longe do paradigma pragmático e funcional, autoritário e conservador, antidialógico e injusto… e de novo com Ettore Gelpi volver a apresentar-nos as preguntas dentro da realidade: *"Em nossos dias ¿que lutas, que propostas, que alternativas?"* (Ettore Gelpi, 2004).

Bibliografia

Deleuze, Gilles (1995). *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.

De Vita, Antonia (2006). *Empreses d'amor i de diners*. Xàtiva : Edicions del CREC.

De Vita, Antónia; Torres, Rosa Maria; Lucio- Villegas Ramos, Emílio; Mayo, Peter; Aparicio Guadas, Pep (2010). *Educación permanente, politicas de relación-mediación y ciudadanía*. Xàtiva : Edicions del CREC.

Faure, Edgar (dir.) (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.

Freire, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

Freire, Paulo (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Fumagalli, Andrea (2010). *Bioeconomia y capitalismo cognitivo*. Madrid: Traficantes de sueños.

Gelpi, Ettore (2004). *Trabajo futuro.La formación como proyecto politico*. Xàtiva : Edicions del CREC.

Gelpi, Ettore (2005). *Educación permanente. La dialéctica entre opresión y liberación*. Xàtiva : Edicions del CREC.

Griffin, Colin. (1999). Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education,*18, 6, 431-452.

Lima, Licínio C. & Guimarães, Paula (2011). *European strategies in lifelong learning. A critical introduction*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.

Illich, Ivan (1976). *A convivencialidade*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Illich, Ivan (1977). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Editora Vozes.

Neave, Guy (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education,*23, *1/2,*7-23.

Piano, Maria Giovanna (2005). ‘Globalización : el trabajo de lo simbólico’ en : *Treball futur, ciutadania i globalització.* Laboratori d’ iniciatives sindicals i ciutadanes Ettore Gelpi 3; ISNN: 1699-5767. Xàtiva : Edicions del CREC.

New active policies in lifelong learning

Licínio C. Lima, Universidade do Minho
Marina Aparício Barberán, IGOP/ Universitat Autònoma de Barcelona
pep aparicio guadas, instituto paulo freire de España

Translation: Marina Aparicio Barberán

to Ettore Gelpi, in memoriam

Thinking on the possibilities and obstacles, presences and absences that are true undeclared policy options, actions emanating from the State and micro-level individual actions under the general topic of lifelong learning, was the option considered to organize the 13th issue of Rizoma Freireano. We thought it appropriate to give voice to different realities – from Brazil to Malta, from South Africa to Canada – asking to each of these looks to interpret socio-educative realities in their own way, under the generic theme we have proposed: “new active policies for lifelong learning”. This at the very historical moment that could be considered as of maximum de-politicization of lifelong learning and education, carried out especially by supranational instances, international agencies and by the retraction of the State and of public policies in many contexts, regional and local. The different responses offered, now shared publicly, led to a set of interesting and original texts, beyond intertextualities and common themes, some of which we will briefly highlight here to the consideration of readers.

In the context of the reform of the Welfare State that we lived with different intensities, in the transition from the “Educator-State” to the “Evaluative-State” (Neave, 1988), process in which capital and its various allies are fully engaged and in which reforms are carried out in schools, educational organizations, hospitals, prisons… while it is emerging the supervisory society which is related to the Evaluative-State, as Deleuze (1995) points out, through “lifelong learning, continuous monitoring” connected with evaluation, and in short, “as the company takes over the factory, continuous training tends to replace the school, and continuous monitoring replaces the test. That is the surest way to place the school in the hands of the company” and, in this landscape, it is not so easy to recognize and to study active policies for lifelong learning. More generally, one might well question the continuation of the enactment by the state of education policies of

structural and universal nature, as public measures now considered as *traditional*, before the emergence of the new strategies based on a priority setting that is no longer carried out exclusively by governments. The opening of the political agendas of education to new social actors and to new mandates accompanied by the adoption of contracts with groups and market sectors and civil society organizations – that is becoming less civil and more, much more of a business corporation type -, now represents according to Griffin (1999) an indicator of "educational strategies": creating conditions, establishing generic priorities, stimulating society, the education market and individuals responsible for their own choices and learning biographies. Mixed forms, or intermediate modes of educational governance emerge everywhere, such as the centrality of governance through "programs", as shown in the article by Timothy Ireland, usually of limited time, with pre-established resources and goals to be achieved under contracts, according to benchmarks and various forms of external assessment. Such programs, while developed through the initiative of the state and based on important public resources, tend to be fluid in structural terms, of an "adhocratic" nature. This does not mean that new forms of bureaucratic control and standardization do not occur simultaneously, and even in a more intense way than in the past but these are control devices that operate in harmony – for example, continuing education programs with programs addressed to fight the vulnerability and social exclusion of women – and through modulations of women and men, between them and against each other, with a strongly 'self(de)formant' perspective of competition-competence. But once completed or replaced by other programs, they tend not to leave permanent structures or permanent educational networks, becoming easily disengaged from the educational provision that had been previously created, from the entities that they set, and even from the professionals who were hired before, almost always under strong instability and precariousness. Now, it is sufficient a governmental change, and not necessarily the replacement of the previously ruling political party, for strategies and educational priorities to be profoundly altered.

And this is perhaps the new emerging regime in the field of lifelong learning, a regime that despite reforms and programs, is in liquidation – both in the sense of disappearance of the actions themselves or in the aspect of liquidity, the momentary state of movement of these new goods that leave no trace nor provide an appearance of solidity, only one mutation that never ends and does not have nor can provide resilience or resistance – this makes it impossible to finish anything because educational activities and policies... take the forms of unstable environments.

Not by chance, various authors have noted the political transition from the concept of “education” to the concept of “learning” (for a synthesis: Licínio Lima & Paula Guimarães, 2011), and this transition denotes the transfer to, and the accentuation of, learning as a willingness to learn, and involves an implication of men and women market-oriented, guided-competition provision and also adaptability, which involves flexibility – maybe we might have to delve into the relationships between these concepts of lifelong learning and industrial policy, practices and services of *flexicurity* and formability – deformable and transformable – to new conditions and situations that conceive capitalism in its new spirits and combinations. It is, as Peter Mayo said in his paper, *a nothing innocent change*. This change becomes much more the result of the changing role of the state in public education and of the influences exerted by the European Union and several international instances (OCDE, World Bank, etc.), than the effects of inherently educational and pedagogical changes. An increasing “colonization” of education by the economy has revealed the centrality of pragmatic and instrumental conceptions of lifelong education and learning throughout life, in many cases through a process of individualization of responsibility for education and lifelong learning now subordinated to the resolution of all problems of economic and social order. Central to this movement is individual learning for employability and entrepreneurship, for economic competitiveness and for economically valuable skills in the global market. This is a concept of lifelong education and learning strongly adaptive, functional to capitalism and to the so-called new challenges of the “knowledge society” and of the “information society”. However it denies the basic humanistic roots of lifelong education (Freire, 1993), preferring the beam of the balance towards domination of the many by the few and putting the process of lifelong education between domesticating actions – tamer and discontinuous professional qualifications – now I am training, now I am in the company, now I am unemployed… – all of them serving the market – “The only universal in capitalism is the market”- and large financial corporations, a capitalist system that moves and expands each time its boundaries, canceling also the borders between territories, areas… and establishing instant communications that facilitate the necessary control to the new spirit of capitalism.

And perhaps as noted by Andrea Fumagalli, “*the more vocational training is expanded, the more widespread ignorance is, in the etymological sense of the term which means ‘no knowledge’ and ‘no understanding*’” (Andrea Fumagalli, 2010), which makes up a landscape of frankly alienating characters and the establishment of a pedagogy of debt – the invested capital in the form of training loans requested by students and workers… in the liquid and conversion of their potential learning

capital and thus being able to compete in the knowledge and information society – which take us into debt and fixed us, women and men, in the pedagogy of capital (Antonia de Vita, 2006).

It is exactly in this field increasingly confined to the adaptation to the world, according to certain definitions and certain private interests, that lifelong education risks losing its democratic and transformative meaning and power of change, at least when compared to its critical and humanistic project, able to transcend the ambiguities of a generous concept, increasingly subject to contradictory appropriations since the 1960's: either emphasizing education for adaptation and productivity or insisting on the potential of its transformative project in the struggle against alienation (Ettore Gelpi, 2005). In short, simplifying the constitutive ambiguities of the concept, lifelong education soon realized a permanent ambivalence among the purposes of socialization of a "new man" (according to various ideologies), vocational pragmatism of "recurrent education" (requested by the OECD), the confusion with formal education and extensive continuing education (taken by the school and universities), the reformist ideology of a social-democratic, modernizing and central role given to the State (the report "*Learning to be*" coordinated by Faure [1972], is a milestone), its metamorphosis as learning as a qualification for work and economic competitiveness (a central idea in the European Union), including radical and libertarian pedagogy, the "critical awareness" and "education as the practice of freedom" (as in the case of Paulo Freire [1967, 1975], for example) or the de-schooling of society, to make it possible to move from a "*manipulative institution*" to new "*convivial*" and autonomous educational institutions, that is, organized according to principles opposed to those of "industrial productivity" (according to Ivan Illich's thesis [1976, 1977]).

However referring to active policies and other initiatives with transformative potential in terms of lifelong education, all the papers presented here are confronted with possible contradictions and drifts: individualistic and de-politicizing, adaptive and human capital training, homogenizing and indifferent to the differences, schooled and purely compensatory in the case of adults…

The risks of a lifelong education project which was presented in more or less epic terms of discursive and conceptual celebration and of hyperbolic type are now amplified by the fashion of learning throughout life, an economist feature of adaptive and atomized nature.

The contributions in this issue of Rizoma Freireano do not forget to take into

account the problems we are facing today, rejecting easy solutions and celebratory discourses, yet pointing out to the transformative power of lifelong education through the most varied processes and organizational forms in connection with diverse societies and cultures, policies, various institutional contexts, considering the active participation of multiple social actors. This is what links different analytical papers and approaches including “interconnected development” and the idea of learning throughout life as the organizing principle of human development and sustainability of life, as noted by Shirley Walters; the potential of schools as community learning centres as proposed by Peter Mayo, open to critical thinking, to epistemological curiosity, to the empowerment of individuals and of the local community; the impact of self-directed learning and health literacy developed by volunteer women in health care activities, which is according to Lorraine Sheehan and Darlene Clover increasing autonomy, confidence, initiative and potentially greater organizational capacity to claim and exercise power in relation to public health authorities. Other initiatives and practices were characterized by a commitment to the social-construction of ordinary solutions for the common good, establishing a bridge to understand and act in society, politics and education in a different way, from a different approach to economy and lifelong education focusing on a practical problem emerging from everyday life, for example: “*Women, in fact, because of a conjunction of historical factors and especially of the political and cultural work done in recent decades, are more likely to live the present more as an opportunity and less as a loss, avoiding the critical infra-valorization of the development of new capitalism and even adding more tools to decipher the symbolic work carried out by capital which, paradoxically, rightly insists almost mimetically and through interceptor methods on the same female lexicon horizon, on the same keywords, however of opposite sign, of the symbolic female labour*” (María Giovanna Piano, 2005)-; public policies in the context of a large country in Latin America, with its strengths and weaknesses, looking for a joint production with other areas of social policy – because education alone does not make everything possible -, fighting against the fragmentation of social policies, of educational programs and logics of action in the same Ministry of Education, trying to coordinate without homogenizing, looking for new articulations in the search for a “pedagogy of heterogeneity”, as proposed by Timothy Ireland.

In the end, after reading the four texts, despite their differences and significant singularities, we are left with the idea that what does link them is, on the one hand, the same demanding and rigorous conception of lifelong education and learning based on hope and aware of its possibilities of social transformation and, on the

other hand, a practice based on these new policies, ranging from policies first made by women and men in their daily lives – at school, on sustainability and health…- to second policies – as in the case of Brazil – which should always be at the service of, and linked with, the first ones, which are the ones that constitute us and may strengthen us in our human condition, as men and women, intellectuals and shapers of new horizons of freedom, of resistance and of unique and social creation. The authors acknowledge many uses, modes and impacts of lifelong education; they are separated by geography, history and culture; their objects of study are different, as different are their proposals; the interpretive approach of each author is also varied, from a macro level of state and central government, to the level of individual and micro-politics, from school as a starting point for non-formal community education, to the indispensable contributions of education for sustainability and integrated human development. At the end, it is lifelong learning and education as a process of humanization of human beings, capable of contributing to the critical interpretation of the world and to the active participation of citizens in its transformation, that is, lifelong education which results from the fact that we know we are unfinished, conditioned but not determined (Paulo Freire, 1993), that makes all the difference in that unity in diversity that the authors offer us. By reading the texts, the reader will find signs of what we have just stated here, not only in the lines of each text, specifically, but also between the lines, implicitly.

As a possible synthesis inspired by the authors published here, even in a free, non-linear or literal way, the concept of lifelong education which results from their inputs is, for us, a continuous process, with the vocation for humanization, including dimensions of mobilization, active participation, self-determination and self-government, more or less tied to social struggles, but also to other processes of transformation, aiming at changing power relations, including ethical and political dimensions, solidarity and the common good, justice and the care of other persons or groups. Lifelong education is permanent and over a lifetime, also based on life experience as something which is intrinsically pedagogic; it is an experience that may occur in virtually all social spheres, from the public domain to the domestic world; it is epistemologically based on the principle of curiosity, the intellectual condition of every human being and the reason for potential interdisciplinary and cross-disciplinary knowledge; it is a global, integrated, multifaceted project of holistic nature, against fragmentation. It is that holistic perspective of lifelong education that makes it a project as powerful as difficult to perform because it requires global approaches and comprehensive coordination systems of multi-centric type endowed with great autonomy and with the ability to transcend

traditional boundaries and divisions, trying out new connections and avoiding fragmentation and atomization; it also requires individual mobilization, but not exhausted in merely biographical solutions or individualism; it demands a response to practical problems without incurring in pragmatism, practicalities or spontaneous solutions; it includes social mobilization but refusing dirigisme, the oligarchic organization or the avant-garde power structure; it is not indifferent to the struggles for power, however it is committed to the democratic transformation of governance; it continues to contribute to adaptation and integration of human beings in the world in which they live in, however rejecting their functional adaptation and the perpetuation of inequalities, engaging individuals and groups in the active participation process of changing the social world.

Permanent education, therefore, as a singular, communal and self training form of organization, as an entrepreneurial education, as politics and ethics, as a form of building cooperation and freedom, as a loving *matrix* and as *common fare* driving dynamics... and, considering all questions and inquiries, reading and writing the world, implementing processes of questioning the world, make real and present the hypothesis suggested by Ettore Gelpi : "*The hypothesis of lifelong education – that educators necessarily need to be professionals trained in education centres or universities – suggests research that may examine the contribution to educational activities by (a) workers, who have their own specific knowledge; (b) the parents; (c) those who have been involved in political and social life; (d) artists, (e) scientists; (f) any adult with capacity for learning and teaching"* (Ettore Gelpi, 2005). We mean active policies for lifelong learning which are constituted on the basis of the principle vector of the utopia of everyday life, that is, an educational option and style that is based on the logics of planning, implementing and valuing the performance of education, there where these policies are first created – first person singular and plural – and evolving from that domain and from what happens in it, develop each and every one of us, women and men, through a working class program-project-process which is cultural, ethical and political, and from there to those other second policies – and institutions – which promote the change of civilization, far from both the pragmatic and functional paradigm, the authoritarian and conservative anti-dialogical and unfair…to rethink, again with Ettore Gelpi, the questions at the heart of reality: "In our days, what struggles, what proposals, what alternatives?" (Ettore Gelpi, 2004).

Bibliography

Deleuze, Gilles (1995). *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.

De Vita, Antonia (2006). *Empreses d'amor i de diners*. Xàtiva : Edicions del CREC.

De Vita, Antonia; Torres, Rosa Maria; Lucio-Villegas Ramos, Emílio; Mayo, Peter; Aparicio Guadas, Pep (2010). *Educación permanente, políticas de relación-mediación y ciudadanía*. Xàtiva : Edicions del CREC.

Faure, Edgar (dir.) (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow.* Paris: UNESCO.

Freire, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

Freire, Paulo (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Fumagalli, Andrea (2010). *Bioeconomia y capitalismo cognitivo*. Madrid: Traficantes de sueños.

Gelpi, Ettore (2004). *Trabajo futuro. La formación como proyecto político*. Xàtiva : Edicions del CREC.

Gelpi, Ettore (2005). *Educación permanente. La dialéctica entre opresión y liberación*. Xàtiva : Edicions del CREC.

Griffin, Colin (1999). Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education,* 18, 6, 431-452.

Lima, Licínio C. & Guimarães, Paula (2011). *European strategies in lifelong learning. A critical introduction.* Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.

Illich, Ivan (1976). *A convivencialidade*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Illich, Ivan (1977). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis : Editora Vozes.

Neave, Guy (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An

overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education,*23, *1/2,*7-23.

Piano, Maria Giovanna (2005). ‘Globalización: el trabajo de lo simbólico’ en: *Treball futur, ciutadania i globalització.* Laboratori d’iniciatives sindicals i ciutadanes Ettore Gelpi 3; ISNN: 1699-5767. Xàtiva : Edicions del CREC.

Noves polítiques actives en l'educació permanent

Licínio C. Lima, Universidade do Minho
Marina Aparício Barberán, IGOP/Universitat Autònoma de Barcelona
pep aparicio guadas , instituto pauloaulo freire de España

Traducció: pep aparicio guadas

a Ettore Gelpi, in memoriam

Reflexionar sobre possibilitats i obstacles, presències estimulants i absències que són verdaderes opcions polítiques no declarades, accions d'origen estatal a gran escala i accions individuals a nivell micro, al voltant de la temàtica general de l'educació permanent, va ser l'opció considerada per a l'organització del 13é número de *Rizoma Freireano*. Ens va semblar oportú donar veu a realitats i mirades diverses –des de Brasil a Malta, des d'Àfrica del Sud a Canadà–, amb cada una d'aquestes mirades convocant realitats socioeducatives i interpretant, a la seua manera, l'enunciat genèric que els vam proposar: "noves polítiques actives d'educació permanent". Açò en el precís moment històric que podria ser considerat com el de màxima despolitització de l'educació permanent, duta a terme especialment per instàncies supranacionals, agències internacionals i per la retracció de l'Estat i de les polítiques públiques en molts contextos nacionals, regionals i locals. Les distintes respostes que se'ns van oferir, ara compartides públicament, van derivar en un conjunt de textos amb un interés i una originalitat manifesta, més enllà d'evidenciar intertextualitats diverses i tòpics comuns, alguns dels quals destacarem breument i deixarem a la consideració de les persones lectores.

En el context de la reforma de l'Estat del benestar en el que hem viscut amb diferents intensitats, en procés de transició des d'un *"Estat-Educador"* cap a un *"Estat-Avaluador"* (Neave, 1988), procés en el qual està implicat plenament el capital, i els seus més diversos aliats, i en el qual van realitzant-se les reformes: de l'escola, de l'educació, dels hospitals, de les presons... mentre va advenint la societat de control que li correspon a eixe Estat-Avaluador que, com també assenyalava Deleuze (1995), per mitjà de "una formació permanent, un control continu" propis de l'avaluació i que, en definitiva, "igual que l'empresa pren el relleu de la fàbrica, la formació permanent tendix a substituir l'escola, i el control

continu a l'examen. El que és el mig més segur de posar l'escola en mans de l'empresa" i, en aquest paisatge, no ha sigut mai tan fàcil reconéixer i estudiar polítiques actives d'educació permanent. En termes més generals, es podria igual dubtar de la continuació de la promulgació, per l'Estat, de polítiques educatives de caràcter estructural i universal, com a mesures públiques, d'una tipologia ara considerada com *tradicional*, abans que emergiren en el seu lloc les "estratègies", basades en una definició de prioritats que ja no és realitzada exclusivament pels governs. L'obertura de les agendes polítiques de l'educació a nous actors socials i a nous mandats, acompanyada per l'adopció d'agrupacions i contractes amb sectors del mercat i de la societat civil –que cada vegada té menys de civil i més, molt més, de corporació empresarial de nou tipus–, representa actualment un indicador de "estratègies" educatives de les que parlava Griffin (1999), fa ja més d'una dècada: crear condicions, establir prioritats genèriques, estimular la societat i el mercat educacional, responsabilitzar més els individus en les seues eleccions i biografies d'aprenentatge. Formes mixtes, o intermèdies, de governança educativa sorgixen un poc en totes parts, com és el cas de la centralitat de la governació a través de "programes" (patent en l'article de Timothy Ireland), generalment amb temps de duració limitada, amb recursos prèviament establits i amb objectius a aconseguir, baix contractació, segons patrons de referència i formes diverses de valoració externa. Tals programes, inclús continuant, en certs casos, el desenvolupament de la iniciativa de l'Estat i de recursos públics importants, tendixen a ser fluids i, en termes estructurals, de naturalesa "adhocràtica", la qual cosa no significa que noves formes de control burocràtic i estandarditzat no ocórreguen simultàniament i, inclús, de forma més intensa que en el passat però són modes i dispositius de control que actuen en sintonia –per exemple: els programes de formació permanent amb els programes d'atenció a la vulnerabilitat i de lluita contra l'exclusió de les dones– i a través de modulacions de dones i homes, entre i contra si, amb un caràcter fortament 'auto (de)formant-te' i combinats-intencionats en una perspectiva de competència-competició. Però, una vegada conclosos, o substituïts per altres programes, tendeixen a no deixar estructures o xarxes educatives permanents, així com es desvinculen fàcilment de les ofertes educatives que van crear o van recolzar, de les entitats que van establir i, inclusivament, de les i dels professionals que havien estat contractats anteriorment, quasi sempre en règim de forta precarietat. Ara, és suficient un canvi governatiu, i no necessàriament la substitució del partit polític que governava anteriorment, perquè les estratègies i les prioritats educatives puguen veure's profundament alterades.

I aquest és potser el nou règim emergent en l'àmbit de l'educació permanent, un

règim que, a pesar de les reformes i dels programes, està en estat de liquidació –tant en la seua accepció de desaparició de les accions mateixes com en el vessant de liquiditat, eixe estat momentani de circulació d'aquestes noves mercaderies que no deixen empremta ni tampoc estableixen una aparença de solidesa, només una mutació que no acaba mai i que a més no tenen ni poden oferir capacitat de resistència –que fa que mai acabem res i que les accions educatives, les polítiques… es conformen en uns estats fluctuants.

No per casualitat, la transició politicoconceptual de "educació" a "aprenentatge" ha estat molt assenyalada per distints autors (per una síntesi: Licínio C Lima & Paula Guimarães, 2011), i aquesta transició denota el trasllat al, i l'accentuació del, aprenentatge com una disposició a aprendre, disposició que suscita i implica dones i homes orientats-guiats al mercat i una disposició-competència, també d'adaptabilitat, que comporta a més flexibilitat –potser hauria d'aprofundir-se en les relacions entre aquestes concepcions d'educació permanent i les pràctiques normatives i industrials i de servicis de la flexiseguritat i conformabilitat –deformable i transformable, cap a les condicions i situacions noves que conceba el capitalisme en els seus nous esperits i combinacions. Es tracta, com afirma Peter Mayo en l'article, d'un "canvi res innocent". Aquest es manifesta molt més a causa de l'alteració del paper de l'Estat en l'educació pública i de les influències exercides per la Unió Europea i per diverses instàncies internacionals (OCDE, Banc Mundial, etc.), que pròpiament a causa de raons intrínsecament educatives i pedagògiques. Una creixent "colonització" de l'educació per l'economia ha revelat la centralitat de concepcions pragmàtiques i instrumentals de l'educació permanent i de l'aprenentatge al llarg de tota la vida, en molts casos a través de processos d'individualització de les responsabilitats de l'educació, i subordinant l'educació permanent a la resolució de qualsevol tipus de problema d'ordre econòmic i social. Destaca, en este moviment, aquell de l'aprenentatge individual cap a l'empleabilitat o la iniciativa empresarial, per a la competitivitat econòmica i la qualificació de la mà d'obra, per a l'adquisició d'habilitats econòmicament valoritzables en el mercat global. És aquesta una concepció de l'educació permanent i de l'aprenentatge al llarg de tota la vida fortament adaptativa, funcional al nou capitalisme i als anomenats desafiaments de la "societat del coneixement i de la informació" però que anul·la i/o neutralitza l'arrel bàsicament humana de l'educació permanent (Freire, 1993) i, a més, decanta el fidel de la balança cap a la dominació dels molts per uns pocs i situa als processos d'educació permanent entre les accions domesticadores –domadores i qualificacions professionals discontínues –ara estic 'formant-me', ara estic en l'empresa, ara estic aturat… – totes al servei del mercat

–“l’única cosa universal del capitalisme és el mercat”– i de les grans corporacions financeres, un sistema capitalista que cada vegada desplaça i expandeix els seus límits, anul·lant també les fronteres entre territoris, àmbits... i establint unes comunicacions instantànies que faciliten el control necessari al nou esperit del capitalisme.

I, potser tal com assenyala Andrea Fumagalli*, “com més s’estén la formació professional, més es generalitza la ignorància, en el sentit etimològic del terme, és a dir, ‘no coneixement’ i ‘no comprensió’”* (Andrea Fumagalli, 2010), la qual cosa conforma un paisatge i unes figures francament alienants i alienadores i l’establiment d’una pedagogia del deute –aquells capitals invertits, en forma de crèdits sol·licitats per les i els estudiants, per les i els treballadors... en la reconversió líquida, i sòlida, dels seus possibles aprenentatges en capital i, d’aquesta manera, poder concórrer i competir en el mercat de la societat del coneixement i la informació– que ens endeuta i encara més ens fixa i xifra a les dones i als homes en eixa pedagogia del capital (Antonia de Vita, 2006).

És exactament en aquest camp, circumscrit de forma creixent a l’adaptació al món, segons certes definicions i certs interessos particulars, que l’educació permanent s’arrisca a perdre el seu sentit i potència democràtica i transformadora, almenys enfront del seu projecte d’arrel humanística–crítica, capaç de sobrepassar les ambigüitats d’un concepte generós, cada vegada més objecte d’apropiacions contradictòries a partir de la dècada dels ‘60: accentuant ara les convivències amb una educació per a l’adaptació i la productivitat, i ara insistint en les potencialitats del seu projecte transformador, en la lluita contra l’alienació (Ettore Gelpi, 2005). En poques paraules, i simplificant simbòlicament les ambigüitats constitutives del concepte, l’educació permanent va comprendre prompte una ambivalència permanent: entre els propòsits de socialització d’un “*home* nou” (segons ideologies variades), el pragmatisme vocacionalista de la “educació recurrent” (sol·licitada per l’OCDE), la confusió amb l’escolarització permanent i la formalització extensiva de l’educació (duta per l’escola i les universitats), l’ideari reformista de caràcter socialdemòcrata i d’atribució d’un paper central i modernitzador a l’Estat (del que l’informe *“Aprendre a Ser”*, coordenat per Faure [1972], és un fita), la metamorfosi en aprenentatge com a qualificació per al treball i per a la competitivitat econòmica (hui ideari central en la Unió Europea), inclús les pedagogies radicals i llibertàries, de la “conscientització” i de la “educació com a pràctica de la llibertat”, (com en el cas de Paulo Freire [1967; 1975], per exemple) o de la desescolarització de la societat, perquè siga possible transitar des d’una *“institució manipulativa”* cap a

noves institucions educatives *“convivencials”* i autònomes, o siga, organitzades segons uns principis oposats als de la “productivitat industrial” (segons les tesis d’Ivan Illich [1976; 1977]).

No obstant incideixen sobre les polítiques actives i altres iniciatives amb un potencial transformador en termes d’educació permanent, tots els articles ací presentats es confronten amb possibles contradiccions i derives: individualistes i despolitizadoras, adaptatives i de capacitació del capital humà, homogeneïtzadores i indiferents a les diferències, merament compensatòries i escolaritzants en el cas dels adults…

Els riscos d’un projecte d’educació permanent, del que poc es va parlar en el passat més o menys èpic en termes discursius i de celebració conceptual, sovint de tipus hiperbòlic, –no obstant això– es veuen hui amplificats per la moda de l’aprenentatge al llarg de tota la vida de tret economicista, adaptatiu i atomitzador, no sense perills de negligències. Les contribucions reunides en este número de *Rizoma Freireano* no obliden tindre en compte els problemes a enfrontar, rebutgen solucions fàcils i registres celebratoris, però no deixen, igualment, d’assenyalar cap a la potència transformadora de l’educació humana permanent, a través dels més variats processos i formes d’organització, en l’articulació amb les societats i les cultures, les polítiques, els diversos contextos institucionals, considerant la participació activa de múltiples actors socials. És açò el que aproxima els diferents articles i els seus registres analítics, incloent: el *“desenrotllament interconnectat”* i la idea d’aprenentatge al llarg de tota la vida com a principi organitzador del desenrotllament humà i de la sustentabilitat de la vida, com observa Shirley Walters; les potencialitats de les escoles, en tant que centres comunitaris d’aprenentatge, com proposa Peter Mayo, obertes al pensament crític i original, a la curiositat epistemològica, a l’emancipació dels individus i de la col·lectivitat local; l’impacte de l’aprenentatge auto dirigit i de l’alfabetització de la salut, desenrotllat per dones voluntàries en l’assistència sanitària, del qual resulta, segons, Lorraine Sheehan i Darlene Clover, una creixent autonomia, confiança, capacitat d’iniciativa i, potencialment, major capacitat d’organització, de reivindicació i d’exercici de poder junt amb les autoritats de la sanitat pública –que en altres iniciatives pràctiques semblants han suposat: O d’altres iniciatives i pràctiques caracteritzades per una aposta per a la creació–construcció singular i social del comú que, en certa manera, han servit de pont per a entendre i obrar en la societat, en la política i en l’educació d’una manera diferent, a partir de si mateix, i, sobretot, amb una càrrega simbòlica diferent i amb una política primera que suscite i implique un acostament

a l'economia i a l'educació permanent des d'un vessant concreta, quotidiana… per exemple: *"Les dones, de fet, per una concomitància de factors de tipus històric i sobretot relatius al treball polític i cultural realitzat en els últims decennis, viuen el present més com a oportunitat que com a pèrdua, açò sense infravaloració crítica del desenrotllament del nou capitalisme i inclús amb més instruments per a desxifrar el treball simbòlic dut a terme pel capital, el qual, paradoxalment, insisteix justament, quasi mimèticament i amb modalitats interceptors, sobre el mateix horitzó lèxic femení, sobre les mateixes paraules clau, de signe canviat, del treball simbòlic femení."*(María Giovanna Piano, 2005)–; les polítiques públiques en el context d'un gran país de l'Amèrica Llatina, amb els seus encerts i desencerts, a la cerca d'articulacions productives amb altres àrees de les polítiques socials –que l'educació, a soles, no pot tot –, lluitant contra la fragmentació de les polítiques, dels programes i de les lògiques d'acció, en el mateix Ministeri d'Educació, coordinant sense homogeneïtzar, articulant en la busca d'una "pedagogia de l'heterogeneïtat", com proposa Timothy Ireland.

Al final de la lectura dels quatre textos referits, més enllà de les seues diferències i singularitats significatives, ens quedem amb la idea que allò que més profundament els uneix i, d'esta manera, pot resultar la seua major contribució en termes del conjunt ací reunit, és, d'una banda, una concepció tan exigent i rigorosa de l'educació permanent i de l'aprenentatge al llarg de tota la vida quant esperançadora i conscient de les seues possibilitats de transformació; i, d'una altra, una praxi d'eixes noves polítiques que oscil·len entre unes polítiques primeres realitzades per les dones i els homes en la quotidianitat de les seues vides –en l'escola, en la sustentabilitat i en la salut…– i eixes polítiques segones –el cas de Brasil– que degueren estar sempre al servici de, i enllaçades amb, les primeres, que són les que ens constitueïxen i enforteixen en la nostra condició humana, com a dones i homes intel·lectuals i forjadors de nous horitzons de llibertat, de resistència i de creació singular i social. Els autors admeten variats usos, registres i impactes de l'educació permanent; es troben separats per la geografia, la història i la cultura de cada un i del seu context: els seus objectes d'estudi són distints, com distintes són les seues propostes; l'enfocament interpretatiu de cada autor també és variat, des d'un nivell macro de l'Estat i del govern central, al nivell individual i de les micropolítiques, des de l'escolar com a punt de partida per a l'educació comunitària no formal, a les imprescindibles aportacions de l'educació per a la sustentabilitat i el desenvolupament humà integrat. A l'extrem, una educació permanent com a procés d'humanització dels éssers humans, capaç de contribuir a la interpretació crítica del món i a la participació activa en la seua transformació, és a dir,

l'educació permanent que resulta del fet de saber-nos inacabats, condicionats però no determinats (Paulo Freire, 1993), que fa tota la diferència en la mencionada unitat en la diversitat que els autors ens ofereixen. Al llegir els seus textos, el lector trobarà senyals d'allò que acabem d' afirmar, no sols en les línies de cada text, expressament, si no també entre línies, de forma implícita.

En forma de síntesi inspirada en els autors ací publicats, encara en forma lliure, no esbossar ni literal, la concepció d'educació permanent que resulta de les seues aportacions implica, per a nosaltres, un procés continu, amb vocació d'humanització, que comprén dimensions de mobilització i de participació activa per a l'autodeterminació i l'autogovern, més o menys vinculat a les lluites socials, però també a altres procés de transformació, per al canvi en les relacions de poder, incloent dimensions eticopolítiques, la solidaritat i el bé comú, la justícia i la cura d'una altra persona o grup de persones. L'educació permanent en termes temporals, és al llarg de tota la vida i com a experiència de vida plausible de ser dotada d'un sentit educacional; és igualment plausible de succeir en pràcticament tots els espais socials, des de l'esfera pública al món domèstic; evidència com a principi epistemològic la curiositat, la condició intel·lectual de cada ser humà i el potencial de la interdisciplinarietat i de l'encreuament de sabers; és un projecte global i integrat, polifacètic però no susceptible d'incisions o fragmentacions i, d'allí, la seua naturalesa holística.

És esta perspectiva holística de l'educació permanent que la fa un projecte tan potent quant difícil de realitzar, ja que exigix abordatges globals i integrals, sistemes de coordinació de tipus multi-céntric dotats de gran autonomia, la capacitat de transcendir fronteres i divisions tradicionals, d'assajar noves connexions evitant la fragmentació i l'atomització; requereix, a més, la mobilització individual, però sense esgotar-se en solucions merament biogràfiques o en l'individualisme; demanda una resposta a problemes pràctics sense incórrer en el pragmatisme, el practicisme o en l' espontaneisme; adopta la mobilització socioeducativa, però refusa el dirigisme, l'organització oligàrquica o l'avantguardisme; no és indiferent a les lluites al voltant del poder, no obstant això, es troba compromés amb la transformació democràtica de l'exercici del poder; no deixa de contribuir per a l'adaptació i la inserció dels éssers humans en el món que és allò del seu temps, però rebutja la mera adaptació funcional i perpetuadora de les desigualtats, contribuint a la inscripció crítica de les persones i dels col·lectius i per a la seua participació activa en el procés de transformació del món social.

Educació permanent, per tant, com autoformació singular i en comú, com a forma

d'organització i d' empresarialitat educativa, política i ètica, com a cooperació i construcció de llibertat, com a matriu amorosa i com a motriu dinàmica del *commonfare*… i, tot plantejant-se interrogants i qüestionaments, llegint i escrivint el món, posant en marxa processos de denúncia-anunci-pronunciament, reproblematitzant el món, fent real i actual la hipòtesi suggerida per Ettore Gelpi: *"La hipòtesi de l'educació permanent – Que els educadors necessiten necessàriament ser professionals formats en centres d'educació o universitaris – Suggerix investigacions que puguen examinar la contribució a les activitats educatives de (a) els treballadors, que posseïxen el seu propi coneixement específic; (b) els pares; (c) aquells que s'han involucrat en la vida política i social; (d) artistes, (e) científics; (f) qualsevol adult amb capacitat per a aprendre i ensenyar."*(Ettore Gelpi, 2005), en definitiva, unes polítiques actives d'educació permanent que es configuren a partir del principi vector de la utopia de la quotidianitat, és a dir, una opció i un estil que suscite i materialitze unes lògiques de planificació realització i avaluació on eixes polítiques són ja primeres –en primera persona, singulars i plurals– i parteixen del present i del que en ell succeïx, parteixen d'un *si* de cada una i cada un de les dones i els homes com a expressió genuïna d'un programa–projecte– procés cultural, ètic i polític de la classe obrera que lluita i, des d'elles, cap eixes altres polítiques –i institucions– segones que propicien eixe canvi de civilització, lluny per tant del paradigma pragmàtic i funcional, autoritari i conservador, antidialògic i injust… i novament amb Ettore Gelpi tornar a plantejar-nos les preguntes en el si de la realitat: *"En els nostres dies quines lluites, què propostes, quines alternatives?"* (Ettore Gelpi, 2004).

Bibliografia

Deleuze, Gilles (1995). *Conversacions*. València: pretextos.

De Vita, Antonia (2006). *Empreses d'amor i de diners*. Xàtiva: Edicions del CREC.

De Vita, Antónia; Torres, Rosa Maria; Lluç de riu-Villegas Ramos, Emílio; maig, Peter; Aparicio Guadas, Pep (2010). *Educació permanent, polítiques de relació-mediació i ciutadania*. Xàtiva: Edicions del CREC.

Faure, Edgar (dir.) (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.

Freire, Paulo (1967). *Educação com prática dóna liberdade*. Va riure de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1975). *Pedagogia do oprimit*. Porte: Afrontamento.

Freire, Paulo (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Fumagalli, Andrea (2010). *Bioeconomia i capitalisme cognitiu*. Madrid: Traficants de sons.

Gelpi, Ettore (2004). *Treball futur. La formació com a projecte polític*. Xàtiva: Edicions del CREC.

Gelpi, Ettore (2005). *Educació permanent. La dialèctica entre opressió i alliberament*. Xàtiva: Edicions del CREC.

Griffin, Colin (1999). Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education,*18, 6, 431-452.

Lima, Licínio C. & Guimarães, Paula (2011). *European strategies 'in' lifelong learning. A critical introduction*. Opladen & Farmington Hills: Bàrbara Budrich Publishers.

Illich, Ivan (1976). *A convivencialidade*. Lisboa: Publicações Europa-Amèrica.

Illich, Ivan (1977). *Sociedade Sem escolas*. Petrópolis: Editora Vozes.

Neave, Guy (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise : An overview of recent trends *in* higher education *in Western* Europe, 1986-1988. *European Journal of Education,*23, *1/2,*7-23.

Piano, Maria Giovanna (2005). 'Globalització: el treball del simbòlic' en: *Treball futur, ciutadania i globalització.* Laboratori d'iniciatives sindicals i ciutadanes Ettore Gelpi 3; ISNN: 1699-5767. Xàtiva: Edicions del CREC.

Nuevas políticas activas en la educación permanente

Licínio C. Lima, Universidade do Minho
Marina Aparício Barberán, IGOP/ Universitat Autònoma de Barcelona
pep aparicio guadas, instituto pauloaulo freire de España

Traducción: Loris Viviani

a Ettore Gelpi, in memoriam

Reflexionar sobre posibilidades y obstáculos, presencias estimulantes y ausencias que son verdaderas opciones políticas no declaradas, acciones de origen estatal a gran escala y acciones individuales a nivel micro, alrededor de la temática general de la educación permanente, fue la opción considerada para la organización del 13º número de *Rizoma Freireano*. Nos pareció oportuno dar voz a realidades y miradas diversas – desde Brasil a Malta, desde África del Sur a Canadá –, con cada una de estas miradas convocando realidades socioeducativas e interpretando, a su manera, el enunciado genérico que les propusimos: "nuevas políticas activas de educación permanente". Esto en el preciso momento histórico que podría ser considerado como el de máxima despolitización de la educación permanente, llevada a cabo especialmente por instancias supranacionales, agencias internacionales y por la retracción del Estado y de las políticas públicas en muchos contextos nacionales, regionales y locales. Las distintas respuestas que se nos ofrecieron, ahora compartidas públicamente, derivaron en un conjunto de textos con un interés y una originalidad manifiesta, más allá de evidenciar intertextualidades varias y tópicos comunes, algunos de los cuales destacaremos brevemente y dejaremos a la consideración de los lectores.

En el contexto de la reforma del Estado del bienestar en el que hemos vivido con diferentes intensidades, en proceso de transición desde un *"Estado-Educador"* hacia un *"Estado-Evaluador"* (Neave, 1988), proceso en el cual está implicado plenamente el capital, y sus más diversos aliados, y en el cual van realizándose las reformas: de la escuela, de la educación, de los hospitales, de las cárceles… mientras va adviniendo la sociedad de control que le corresponde a ese Estado-Evaluador que, como también señalaba Deleuze (1995), mediante "una formación permanente, un control continuo" propios de la evaluación y que, en definitiva,

“igual que la empresa toma el relevo de la fábrica, la formación permanente tiende a substituir la escuela, y el control continuo al examen. Lo que es el medio más seguro de poner la escuela en manos de la empresa” y, en este paisaje, no ha sido nunca tan fácil reconocer y estudiar políticas activas de educación permanente. En términos más generales, se podría igual dudar de la continuación de la promulgación, por el Estado, de políticas educativas de carácter estructural y universal, como medidas públicas, de una tipología ahora considerada como *tradicional*, antes de que emergieran en su lugar las “estrategias”, basadas en una definición de prioridades que ya no es realizada exclusivamente por los gobiernos. La abertura de las agendas políticas de la educación a nuevos actores sociales y a nuevos mandatos, acompañada por la adopción de agrupaciones y contratos con sectores del mercado y de la sociedad civil – que cada vez tiene menos de civil y más, mucho más, de corporación empresarial de nuevo tipo –, representa actualmente un indicador de “estrategias” educativas de las que hablaba Griffin (1999), hace ya más de una década: crear condiciones, establecer prioridades genéricas, estimular la sociedad y el mercado educacional, responsabilizar más los individuos en sus elecciones y biografías de aprendizaje. Formas mixtas, o intermedias, de gobernanza educativa surgen un poco en todas partes, como es el caso de la centralidad de la gobernación a través de “programas” (patente en el artículo de Timothy Ireland), generalmente con tiempos de duración limitada, con recursos previamente establecidos y con objetivos a alcanzar, bajo contratación, según patrones de referencia y formas diversas de valoración externa. Tales programas, aun continuando, en ciertos casos, el desarrollo de la iniciativa del Estado y de recursos públicos importantes, tienden a ser fluidos y, en términos estructurales, de naturaleza “adhocrática”, lo que no significa que nuevas formas de control burocrático y estandarizado no ocurran simultáneamente e, incluso, de forma más intensa que en el pasado pero son modos y dispositivos de control que actúan en sintonía – por ejemplo: los programas de formación permanente con los programas de atención a la vulnerabilidad y de lucha contra la exclusión de las mujeres – y a través de modulaciones de mujeres y hombres, entre y contra si, con un carácter fuertemente ‘auto(de)formante’ y combinados-intencionados en una perspectiva de competencia-competición. Pero, una vez concluidos, o sustituidos por otros programas, tienden a no dejar estructuras o redes educativas permanentes, así como se desvinculan fácilmente de las ofertas educativas que crearon o apoyaron, de las entidades que establecieron e, inclusive, de los profesionales que habían sido contratados anteriormente, casi siempre en régimen de fuerte precariedad. Ahora, es suficiente un cambio gubernativo, y no necesariamente la substitución del partido político que gobernaba anteriormente,

para que las estrategias y las prioridades educativas puedan verse profundamente alteradas.

Y éste es quizás el nuevo régimen emergente en el ámbito de la educación permanente, un régimen que, a pesar de las reformas y de los programas, está en estado de liquidación – tanto en su acepción de desaparición de las acciones mismas como en la vertiente de liquidez, ese estado momentáneo de circulación de estas nuevas mercancías que no dejan huella ni tampoco establecen una apariencia de solidez, solo una mutación que no termina nunca y que además no tienen ni pueden ofrecer capacidad de resistencia – que hace que nunca terminemos nada y que las acciones educativas, las políticas… se conformen en unos estados fluctuantes.

No por casualidad, la transición político-conceptual de “educación” a “aprendizaje” ha sido muy señalada por distintos autores (por una síntesis: Licínio Lima & Paula Guimarães, 2011), y esta transición denota el traslado al, y la acentuación del, aprendizaje como una disposición a aprender, disposición que suscita e implica mujeres y hombres orientados-guiados al mercado y una disposición-competencia, también de adaptabilidad, que conlleva además flexibilidad – quizás habría que profundizar en las relaciones entre estas concepciones de educación permanente y las prácticas normativas e industriales y de servicios de la flexiseguridad y conformabilidad – deformable y transformable – hacia las condiciones y situaciones nuevas que conciba el capitalismo en sus nuevos espíritus y combinaciones. Se trata, como afirma Peter Mayo en su artículo, de un “cambio nada inocente”. Éste se manifiesta mucho más a causa de la alteración del papel del Estado en la educación pública y de las influencias ejercidas por la Unión Europea y por varias instancias internacionales (OCDE, Banco Mundial, etc.), que propiamente a causa de razones intrínsecamente educativas y pedagógicas. Una creciente “colonización” de la educación por la economía ha revelado la centralidad de concepciones pragmáticas e instrumentales de la educación permanente y del aprendizaje a lo largo de toda la vida, en muchos casos a través de procesos de individualización de las responsabilidades de la educación, y subordinando la educación permanente a la resolución de todo tipo de problema de orden económico y social. Destaca, en este movimiento, aquel del aprendizaje individual hacia la empleabilidad o la iniciativa empresarial, para la competitividad económica y la cualificación de la mano de obra, para la adquisición de habilidades económicamente valorizables en el mercado global. Es esta una concepción de la educación permanente y del aprendizaje a lo largo de toda la vida fuertemente adaptativa, funcional al nuevo

capitalismo y a los llamados desafíos de la “sociedad del conocimiento y de la información” pero que anula y/o neutraliza la raíz básicamente humana de la educación permanente (Freire, 1993) y, además, decanta el fiel de la balanza hacia la dominación de los muchos por unos pocos y sitúa a los procesos de educación permanente entre las acciones domesticadoras–domadoras y cualificaciones profesionales discontinuas – ahora estoy ‘formándome’, ahora estoy en la empresa, ahora estoy parado… – todas al servicio del mercado – “Lo único universal del capitalismo es el mercado” – y de las grandes corporaciones financieras, un sistema capitalista que cada vez desplaza y expande sus límites, anulando también las fronteras entre territorios, ámbitos… y estableciendo unas comunicaciones instantáneas que facilitan el control necesario al nuevo espíritu del capitalismo.

Y, quizás tal como señala Andrea Fumagalli *, “cuanto más se extiende la formación profesional, más se generaliza la ignorancia, en el sentido etimológico del término, es decir, ‘no conocimiento’ y ‘no comprensión’”*(Andrea Fumagalli, 2010), lo que conforma un paisaje y unas figuras francamente alienantes y alienadoras y el establecimiento de una pedagogía de la deuda – aquellos capitales invertidos, en forma de créditos solicitados por las y los estudiantes, por las y los trabajadores… en la reconversión líquida, y sólida, de sus posibles aprendizajes en capital y, de esta manera, poder concurrir y competir en el mercado de la sociedad del conocimiento y la información – que nos endeuda y todavía más nos fija y cifra a las mujeres y a los hombres en esa pedagogía del capital (Antonia de Vita, 2006).

Es exactamente en este campo, circunscrito de forma creciente a la adaptación al mundo, según ciertas definiciones y ciertos intereses particulares, que la educación permanente se arriesga a perder su sentido y potencia democrática y transformadora, por lo menos frente a su proyecto de raíz humanística–crítica, capaz de rebasar las ambigüedades de un concepto generoso, cada vez más objeto de apropiaciones contradictorias a partir de la década de los ’60: acentuando ahora las convivencias con una educación para la adaptación y la productividad, y ahora insistiendo en las potencialidades de su proyecto transformador, en la lucha contra la alienación (Ettore Gelpi, 2005). En pocas palabras, y simplificando simbólicamente las ambigüedades constitutivas del concepto, la educación permanente comprendió pronto una ambivalencia permanente: entre los propósitos de socialización de un “*hombre* nuevo” (según ideologías variadas), el pragmatismo vocacionalista de la “educación recurrente” (solicitada por la OCDE), la confusión con la escolarización permanente y la formalización extensiva de la educación (llevada por la escuela y las universidades), el ideario reformista de carácter social-

demócrata y de atribución de un papel central y modernizador al Estado (del que el Informe *"Aprender a Ser"*, coordinado por Faure [1972], es un hito), la metamorfosis en aprendizaje como calificación para el trabajo y para la competitividad económica (hoy ideario central en la Unión Europea), incluso las pedagogías radicales y libertarias, de la "concientización" y de la "educación como práctica de la libertad", (como en el caso de Paulo Freire [1967; 1975], por ejemplo) o de la desescolarización de la sociedad, para que sea posible transitar desde una *"institución manipulativa"* hacia nuevas instituciones educativas *"convivenciales"* y autónomas, o sea, organizadas según unos principios opuestos a los de la "productividad industrial" (según las tesis de Ivan Illich [1976; 1977]).

No obstante incidan sobre las políticas activas y otras iniciativas con un potencial transformador en términos de educación permanente, todos los artículos aquí presentados se confrontan con posibles contradicciones y derivas: individualistas y despolitizadoras, adaptativas y de capacitación del capital humano, homogeneizadoras e indiferentes a las diferencias, meramente compensatorias y escolarizantes en el caso de los adultos...

Los riesgos de un proyecto de educación permanente, del que poco se habló en el pasado más o menos épico en términos discursivos y de celebración conceptual, frecuentemente de tipo hiperbólico, – sin embargo – se ven hoy amplificados por la moda del aprendizaje a lo largo de toda la vida de rasgo economicista, adaptativo y atomizador, no sin peligros de negligencias. Las contribuciones reunidas en este número de *Rizoma Freireano* no olvidan tener en cuenta los problemas a enfrentar, rechazan soluciones fáciles y registros celebratorios, pero no dejan, igualmente, de apuntar hacia la potencia transformadora de la educación humana permanente, a través de los más variados procesos y formas de organización, en la articulación con las sociedades y las culturas, las políticas, los diversos contextos institucionales, considerando la participación activa de múltiples actores sociales. Es esto lo que aproxima los diferentes artículos y sus registros analíticos, incluyendo: el *"desarrollo interconectado"* y la idea de aprendizaje a lo largo de toda la vida como principio organizador del desarrollo humano y de la sustentabilidad de la vida, como observa Shirley Walters; las potencialidades de las escuelas, en cuanto centros comunitarios de aprendizaje, como propone Peter Mayo, abiertas al pensamiento crítico y original, a la curiosidad epistemológica, a la emancipación de los individuos y de la colectividad local; el impacto del aprendizaje auto dirigido y de la alfabetización de la salud, desarrollado por mujeres voluntarias en la asistencia sanitaria, del cual resulta, según, Lorraine Sheehan y Darlene

Clover, una creciente autonomía, confianza, capacidad de iniciativa y, potencialmente, mayor capacidad de organización, de reivindicación y de ejercicio de poder junto a las autoridades de la sanidad pública –que en otras iniciativas prácticas similares han supuesto: O de otras iniciativas y prácticas caracterizadas por una apuesta para la creación–construcción singular y social de lo común que, en cierto modo, han servido de puente para entender y obrar en la sociedad, en la política y en la educación de una manera diferente, a partir de sí mismo, y, sobre todo, con una carga simbólica diferente y con una política primera que suscite e implique un acercamiento a la economía y a la educación permanente desde una vertiente concreta, cotidiana… por ejemplo: *"Las mujeres, de hecho, por una concomitancia de factores de tipo histórico y sobre todo relativos al trabajo político y cultural realizado en los últimos decenios, viven el presente más como oportunidad que como pérdida, esto sin infra-valorización crítica del desarrollo del nuevo capitalismo e incluso con más instrumentos para descifrar el trabajo simbólico llevado a cabo por el capital, el cual, paradójicamente, insiste justamente, casi miméticamente y con modalidades interceptores, sobre el mismo horizonte léxico femenino, sobre las mismas palabras clave, de signo cambiado, del trabajo simbólico femenino."* (María Giovanna Piano, 2005)–; las políticas públicas en el contexto de un gran país de la América Latina, con sus aciertos y desaciertos, en busca de articulaciones productivas con otras áreas de las políticas sociales – que la educación, solita, no puede todo –, luchando contra la fragmentación de las políticas, de los programas y de las lógicas de acción, en el mismo Ministerio de Educación, coordinando sin homogeneizar, articulando en la búsqueda de una "pedagogía de la heterogeneidad", como propone Timothy Ireland.

Al final de la lectura de los cuatro textos referidos, más allá de sus diferencias y singularidades significativas, nos quedamos con la idea de que aquello que más profundamente los une y, de esta manera, puede resultar su mayor contribución en términos del conjunto aquí reunido, es, por una parte, una concepción tan exigente y rigurosa de la educación permanente y del aprendizaje a lo largo de toda la vida cuanto esperanzadora y consciente de sus posibilidades de transformación; y, por otra, una praxis de esas nuevas políticas que oscilan entre unas políticas primeras realizadas por las mujeres y los hombres en lo cotidiano de sus vidas – en la escuela, en la sustentabilidad y en la salud… – y esas políticas segundas – el caso de Brasil – que debieran de estar siempre al servicio de, y enlazadas con, las primeras, que son las que nos constituyen y fortalecen en nuestra condición humana, como mujeres y hombres intelectuales y forjadores de nuevos horizontes de libertad, de resistencia y de creación singular y social. Los autores admiten

variados usos, registros e impactos de la educación permanente; se encuentran separados por la geografía, la historia y la cultura de cada uno y de su contexto: sus objetos de estudio son distintos, como distintas son sus propuestas; el enfoque interpretativo de cada autor también es variado, desde un nivel macro del estado y del gobierno central, al nivel individual y de las micropolíticas, desde el escolar como punto de partida para la educación comunitaria no formal, a las imprescindibles aportaciones de la educación para la sustentabilidad y el desarrollo humano integrado. Al extremo, una educación permanente como proceso de humanización de los seres humanos, capaz de contribuir a la interpretación crítica del mundo y a la participación activa en su transformación, es decir, la educación permanente que resulta del hecho de sabernos inacabados, condicionados pero no determinados (Paulo Freire, 1993), que hace toda la diferencia en la mencionada unidad en la diversidad que los autores nos ofrecen. Al leer sus textos, el lector encontrará señales de aquello que acabamos de afirmar, no sólo en las líneas de cada texto, expresamente, sino también entre líneas, de forma implícita.

En forma de síntesis inspirada en los autores aquí publicados, aún en forma libre, no linear ni literal, la concepción de educación permanente que resulta de sus aportaciones implica, para nosotros, un proceso continuo, con vocación de humanización, que comprende dimensiones de movilización y de participación activa para la autodeterminación y el autogobierno, más o menos vinculado a las luchas sociales, pero también a otros proceso de transformación, para el cambio en las relaciones de poder, incluyendo dimensiones ético-políticas, la solidaridad y el bien común, la justicia y el cuidado de otra persona o grupo de personas. La educación permanente en términos temporales, es a lo largo de toda la vida y como experiencia de vida plausible de ser dotada de un sentido educacional; es igualmente plausible de acontecer en prácticamente todos los espacios sociales, desde la esfera pública al mundo doméstico; evidencia como principio epistemológico la curiosidad, la condición intelectual de cada ser humano y el potencial de la interdisciplinariedad y del cruce de saberes; es un proyecto global e integrado, polifacético pero no susceptible decisiones o fragmentaciones y, de allí, su naturaleza holística.

Es esta perspectiva holística de la educación permanente que la hace un proyecto tan potente cuanto difícil de realizar, ya que exige abordajes globales e integrales, sistemas de coordinación de tipo multi -céntrico dotados de gran autonomía, la capacidad de trascender fronteras y divisiones tradicionales, de ensayar nuevas conexiones evitando la fragmentación y la atomización; requiere, además, la

movilización individual, pero sin agotarse en soluciones meramente biográficas o en el individualismo; demanda una respuesta a problemas prácticos sin incurrir en el pragmatismo, el practicismo o en el espontaneismo; adopta la movilización socioeducativa, pero rehúsa el dirigismo, la organización oligárquica o el vanguardismo; no es indiferente a las luchas alrededor del poder, sin embargo, se encuentra comprometido con la transformación democrática del ejercicio del poder; no deja de contribuir para la adaptación y la inserción de los seres humanos en el mundo que es aquello de su tiempo, pero rechaza la mera adaptación funcional y perpetuadora de las desigualdades, contribuyendo a la inscripción crítica de las personas y de los colectivos y para su participación activa en el proceso de transformación del mundo social.

Educación permanente, por tanto, como autoformación singular y en común, como forma de organización y de empresarialidad educativa, política y ética, como cooperación y construcción de libertad, como matriz amorosa y como motriz dinámica del *commonfare*… y, todo planteándose interrogantes y cuestionamientos, leyendo y escribiendo el mundo, poniendo en marcha procesos de denuncia-anuncio-pronunciamiento, re-problematizando el mundo, haciendo real y actual la hipótesis sugerida por Ettore Gelpi : *“La hipótesis de la educación permanente – que los educadores necesitan necesariamente ser profesionales formados en centros de educación o universitarios – sugiere investigaciones que puedan examinar la contribución a las actividades educativas de (a) los trabajadores, que poseen su propio conocimiento específico; (b) los padres; (c) aquellos que se han involucrado en la vida política y social; (d) artistas, (e) científicos; (f) cualquier adulto con capacidad para aprender y enseñar.”* (Ettore Gelpi, 2005), en definitiva, unas políticas activas de educación permanente que se configuren a partir del principio vector de la utopía de lo cotidiano, es decir, una opción y un estilo que suscite y materialice unas lógicas de planificación realización y evaluación donde esas políticas son ya primeras – en primera persona, singulares y plurales – y parten del presente y de lo que en él sucede, parten de un *si* de cada una y cada uno de las mujeres y los hombres como expresión genuina de un programa–proyecto–proceso cultural, ético y político de la clase obrera que lucha y, desde ellas, hacia esas otras políticas – e instituciones – segundas que propicien ese cambio de civilización, lejos por tanto del paradigma pragmático y funcional, autoritario y conservador, anti-dialógico e injusto… y nuevamente con Ettore Gelpi volver a plantearnos las preguntas en el seno de la realidad: *“En nuestros días ¿qué luchas, qué propuestas, qué alternativas?”* (Ettore Gelpi, 2004).

Bibliografía

Deleuze, Gilles (1995). *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.

De Vita, Antonia (2006). *Empreses d'amor i de diners*. Xàtiva : Edicions del CREC.

De Vita, Antónia; Torres, Rosa Maria; Lucio-Villegas Ramos, Emílio; Mayo, Peter; Aparicio Guadas, Pep (2010). *Educación permanente, políticas de relación-mediación y ciudadanía*. Xàtiva : Edicions del CREC.

Faure, Edgar (dir.) (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow.* Paris: UNESCO.

Freire, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

Freire, Paulo (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Fumagalli, Andrea (2010). *Bioeconomia y capitalismo cognitivo*. Madrid: Traficantes de sueños.

Gelpi, Ettore (2004). *Trabajo futuro. La formación como proyecto político*. Xàtiva : Edicions del CREC.

Gelpi, Ettore (2005). *Educación permanente. La dialéctica entre opresión y liberación*. Xàtiva : Edicions del CREC.

Griffin, Colin (1999). Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education,* 18, 6, 431-452.

Lima, Licínio C. & Guimarães, Paula (2011). *European strategies in lifelong learning. A critical introduction.* Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.

Illich, Ivan (1976). *A convivencialidade*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Illich, Ivan (1977). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis : Editora Vozes.

Neave, Guy (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education,*23, *1/2,*7-23.

Piano, Maria Giovanna (2005). ‘Globalización: el trabajo de lo simbólico’ en: *Treball futur, ciutadania i globalització.* Laboratori d’iniciatives sindicals i ciutadanes Ettore Gelpi 3; ISNN: 1699-5767. Xàtiva : Edicions del CREC.

Lifelong Learning for Inter-Connected Development

Professor Shirley Walters,
Director, Division for Lifelong Learning,
University of Western Cape,
Private Bag X17, Bellville 7530,
South Africa [1]

Abstract

A challenge in society is the ability to work across different sectors to achieve more integrated approaches to `development`. As society is structured to cater for particular needs, such as health or education, institutional formations often function in isolation from one another. To avoid this, societies use mechanisms, approaches, or strategies to re-connect different parts for greater reintegration. The philosophy and approaches to lifelong learning can potentially assist these processes. Drawing on examples from South Africa, this paper suggests that lifelong learning as `master concept` and `organising principle` potentially can play an integrative role that assists inter-connected processes towards sustainability.

Key Words

Lifelong, life-wide, life-deep learning; sustainability; interconnected development

Introduction

One of the big socio-economic development challenges in any society is the ability to work across different sectors in order to achieve more integrated approaches to `development`. As society is necessarily structured to cater for particular needs, like health, agriculture, education, or environment, institutional formations often end up functioning largely in isolation from one another. To avoid fractured, piecemeal approaches to personal, social, cultural, political and economic development, societies do need various mechanisms, approaches, or strategies to re-connect the different parts in order to achieve greater integration for the good of efficient, effective personal, economic and social progress. This is attempted, more or less successfully, through legislation, regulatory frameworks, cross-cutting projects and programmes, or institutional structures. The philosophy and

approaches to lifelong learning can potentially assist this reintegration process so that the people do have learning and educational support from ‘cradle to grave’, through their different life stages. Drawing on examples taken from South Africa, this paper suggests that lifelong learning as a `master concept` and an `organising principle` potentially can play an integrative role that assists re-integrative, inter-connected, developmental processes. Lifelong learning, which is also life-wide and life-deep, through the four major stages of people’s development (Schuller and Watson 2009) embodies the need for integrated, inter-connected approaches to human development.

I will begin with a brief discussion of certain social purposes of lifelong learning, and then, through use of examples, argue the potential of lifelong learning to be a master concept for inter-connected approaches to development. I will end by making some observations about the possibilities for lifelong learning to reach its potential in this regard.

Lifelong learning – to what end?

For lifelong learning to be used strategically for the betterment of human and planetary conditions, it is important to rehearse some key social purposes of lifelong learning. An increasingly common understanding is that lifelong learning should contribute to ‘sustainability’ or ‘sustainable livelihoods’.

Sustainability is a continually evolving concept. One of the early descriptions of `sustainable development` is credited to the Brundtland Commission: “Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs”. Sustainability is generally thought to have three components: environment, society, and economy, and sustainability is considered to be a paradigm for thinking about a future in which environmental, societal, and economic considerations are balanced in the pursuit of development and improved quality of life (UNESCO, 2006).

However, there are various critiques of dominant neo-liberal understandings of ‘development’, one of which is seen as having a pre-occupation with only that which is measurable and quantifiable. As Von Kotze (2009: 17) explains, “Along with the accounting mentality goes the production of models and systems that make it easier to reckon, calculate and tally ‘outcomes’. Tick lists allow for easy stocktaking and hence appraisal of hours worked, barrels moved, containers filled, people trained. Assessment is based on the growth, increase and accumulation of whatever

is being counted". Somehow, the majority of ordinary people are excluded from these calculations. In developing economies, also referred to as the political and economic `south`, informal employment represents one-half to three-quarters of non-agricultural employment. (Von Kotze 2009: 17) Therefore Von Kotze argues for a `sustainable livelihoods approach`.

A livelihood perspective takes seriously not just that which is 'to make a living', but also includes those labors and responsibilities associated with reproducing life. As Maria Mies (1986) reminds us that '[t]he aim of all work and human endeavour is not a never-ending expansion of wealth and commodities, but *human happiness*(as the early socialists had seen it), or the *production of life itself*(1986: 212) To this end, Von Kotze elaborates that livelihoods include various kinds of work including housework, childcare, home gardening, fuel collection, as well as community organizing and "the often small acts of reciprocity and solidarity that establish and contribute to social protection" (Von Kotze 2009: 20).

The contexts for lifelong learning in the 'south' include many similar conditions to those in the 'north', however, the scale, for example, of poverty, unemployment, famine, conflicts, illiteracy, poor access to basic health care and other services, ill health compounded by the HIV and AIDS pandemic, environmental degradation, gender inequity, access to and drop-out rates from school, are far more extreme. (See for example, Amutabi et al 2009; Preece 2009; Torres 2004). Therefore lifelong learning cannot adopt a narrow 'skills-for-human-capital` focus, which is the predominant approach driving much of the development of lifelong learning.

The 2009 Bonn Declaration for Education for Sustainable Development, adopted at the UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development, re-affirmed that through education and lifelong learning it is possible to achieve economic and social justice, food security, ecological integrity, sustainable livelihoods, respect for all life forms and essential values that foster social cohesion, democracy and collective action. However, simply expanding the quantity of education and lifelong learning opportunities would not be sufficient. The quality of education and training, including appropriateness and relevance, would also need to be enhanced. To achieve this, education and training would need to be reoriented to address sustainability and to give more focus to skills, values, and perspectives that encourage active participation for sustainability by all citizens. This leads to the question of core skills or capabilities for sustainability.

Core skills or capabilities can and have been defined in many different ways. The

word `skills` is often interpreted in a very narrow way to mean ways of `doing`; it can be seen only as instrumental. Therefore I prefer to use the concept of capabilities, which have more breadth, ambition and sense of agency. Capabilities can be developed to a high level. However competent a person may be in them, there is always the challenge to develop further. This is appropriate from a lifelong learning point of view.

Amartya Sen's (1999) concept of capabilities, reduced to its simplest terms, constitutes the `capacity to achieve well-being` – it refers both to people's potential to achieve and their actual ability to do so. Sen's fundamental capability to achieve well-being can be generally disaggregated under 5 headings: (1) communication, language and literacy capabilities; (2) cognitive skills; (3) personal development and life capabilities; (4) social capabilities; and (5) work-related capabilities.

All individuals and groups should have the opportunity, not only to realize their full potential, but also to raise their aspirations. Sen's deep concern with reducing inequalities in societies stresses the obstacles to achieving capabilities which different individuals and groups encounter. Sen's approach gives the edge needed to go beyond current potential, with the challenge of recurrently uncovering and developing further potential. His perspective links capabilities directly to freedom. Aspiration is a part of freedom, and will take diverse forms. As quoted in Schuller and Watson (2009: 167), Raymond Williams' analysis of the roles of lifelong learning in a period of rapid change is a relevant counterpart to Sen's concept of capability. Williams' identifies 3 key and different ways in which learning helps people:

i. To *make sense of change*, by acquiring information, ideas,

knowledge and a critical and challenging mind;

ii. To *adapt to change*, by making the most of it, capturing and applying knowledge;

iii. To *shape change*, being agents of change rather than its victims, navigating risk and uncertainty as part of the democratic project.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2012-vol-13/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

The combination of these 3 fits well with the notion of capability as something that enables agency and action as well as understanding. Drawing on Schuller and Watson (2009:167), a selection of capabilities for sustainability are ones which enhance people's ability to exercise a degree of control over their own lives; to take part with others in decisions that affect the context of their lives; and to envisage alternative futures for themselves and their families. These open up space for the creative, aesthetic, spiritual and other essential dimensions of personal and communal development and growth. They are both instrumental and intrinsic.

This leads, in summary, to two quotations which I find useful in thinking about the social purposes of lifelong learning. The first is that lifelong learning:

..connects individuals and groups to the structures of social, political and economic activity in both local and global contexts, and emphasizes women and men, girls and boys, as agents of their own history in all aspects of their lives.

(Adapted from: UWC and UIE 2001)

This quote emphasizes that lifelong learning is about human agency across the life span and in the web of personal, cultural, social, political or economic lives, both locally and globally.

The second quote comes from the 2009 Belem conference, Confintea V1, which was held in Brazil, and expands understandings of the critical relationships amongst all life forms if there is to be an environmentally sustainable and socially just future.

"The planet will not survive unless it becomes a learning planet"

(Paul Belanger, Confintea V1, 2009).

Both of these quotes infer that lifelong learning for sustainability is concerned with interconnectedness – the first one, of people as agents of our own history across generations, and the second, the interconnectedness of all life forms. They suggest that lifelong learning is both about continuity and change which can contribute to interconnected human and planetary sustainability.

Lifelong learning for Inter-Connected Development

As mentioned above, one of the biggest challenges of socio-economic development in any society is its ability to work across different sectors in order to achieve more integrated approaches to human and planetary sustainability. The philosophy and approaches to lifelong learning can potentially assist this reintegration process. Before giving three illustrative, institutionalized examples, I elaborate on my understandings of lifelong learning in the context of HIV and AIDS in southern Africa, which also illustrates the need for holistic, inter-connected approaches to human development. The HIV and AIDS pandemic compels conceptions of lifelong, life-wide, and life-deep learning, which are concerned with the intertwining of the personal, the pedagogical and the political, in times of global uncertainties.

Lifelong learning in HIV and AIDS saturated times

In sub-Saharan Africa no-one is unaffected by HIV and AIDS. It weaves through our personal, political and pedagogical lives. HIV and AIDS highlight difficult social, economic, cultural and personal issues for educators and activists. While it infects and affects children and adults, it is the women who are most susceptible. As Susser (2009: 45) says, '… biology, culture, social organization, low incomes and lack of services conspire to render women extraordinarily susceptible to HIV infection'.

Literature captures the complex interplay between individual behavior, politics, culture, economics, gender relations, power and history in HIV – and AIDS environments. Steinberg (2008: 326) shows how the intimacy of home becomes contaminated and the morality of men is most acutely called into question. Lees (2008) in his study on 'rethinking AIDS education' echoes Freire (1993:25) who states that "Humanization has always been humankind's central problem". Lees' study contends that 're-thinking our understanding of the AIDS pandemic allows us to see that AIDS is about people, not simply about the virus'. He questions how well we understand the lives and behaviors of people – hence the value of turning to a range of fiction, non-fiction and other media.

A book by novelist and poet, Magona (2008) describes the intricacies of gender relations amongst a group of 4 middle class, urban women and their partners, whose close friend, Beauty, has died of AIDS, contracted from her 'unfaithful husband`. The story highlights the deeply gendered nature of HIV and AIDS as each of the main characters struggles to assert their friend, Beauty's gift to them, which

is to take control of their sexual relationships with their partners in order `to live a long life`.

Gevisser (2007), in his penetrating biography of former South African President Thabo Mbeki, analyses the complex interplay of the politics of race, sexuality and global inequality in the shadow of AIDS where 800 – 1000 people die of AIDS related diseases on an average day in South Africa.

The conditions of HIV and AIDS are not a particularly African story, as illustrated in the discrimination against HIV positive people; in 2008, 67 countries still denied right of entry or residence to people simply because they were HIV positive; treating all HIV positive people as if they are intentionally going to infect others. This discriminatory practice drives the disease further underground. However, it is the impact of pervasive trauma and grief that is the focus here – and this can be likened to other environments where trauma and grief are caused by other diseases, substance abuse, poverty, discrimination, migration, and violence, which are often exacerbated in times of war, economic, political or climatic turbulence or uncertainty.

Times of hardship are also about darkness and light, sadness and joy; they are animated by the transformational processes of progressing from ‘near death’ to ‘new life ’. Given the global uncertainties, it is fair to assume that trauma and grief are widespread and therefore cannot be ignored by activists and educators of various kinds. Lifelong learning in these contexts requires a holistic, inter-connected approach which embraces the physical, spiritual, emotional, psychic and material aspects of people’s lives.

I turn now to other illustrations of lifelong learning’s potential to play an integrative role in development. These are national qualification frameworks, learning regions, and a university which has adopted lifelong learning as part of its mission.

National Qualifications Framework

South Africa’s National Qualifications Framework (NQF) is one of the first generation NQFs in the world, and the first in a ‘developing country’. One of the first education and training strategies adopted by the newly formed democratic government in 1994 was to begin to establish the NQF to help achieve access for the previously excluded black majority; integration and progression of learners across the education and training systems, in order to achieve redress for the past injustices.

Lifelong learning was a key ambition to be built through the NQF.

Sixteen years later, with the benefit of hindsight, there is recognition that the ambitions were unrealisable. However, because qualifications are a key currency with which individuals and collectives transact their positions in society, the NQF has been a very important structure to facilitate communication, collaboration and coordination across the systems. The NQF has now entered a new phase and, amongst other things, is highlighting the importance of guidance and counselling for learners across the life span; recognition of prior learning; credit accumulation and transfer of credits; and research based approaches to learning and work.

The NQF is helping build communities of trust across all parts of the education and training system nationally; it is also working closely with counterparts internationally to enable the flow of people across national borders. For lifelong learning to succeed, there must be trust amongst providers, across sectors, across national borders, to facilitate learners' successful access and progress both locally and globally. Lower and middle income countries do not have the rich institutional infrastructures of richer countries; therefore, for South Africa the NQF is playing an important developmental role. (For more information on the background and critical debate on the NQF see for example Lugg 2009)

Insights from the NQF experiences include: the importance of coherent and systemic implementation; the slowness of educational transformation; realisation that qualifications frameworks can contribute to transformation provided they are seen as a platform for communication, cooperation and coordination; guidance and counselling across the system is critical; recognition of prior learning is an important pedagogical bridge; there is need for a strong experimental scientific approach; and the strong move to privilege outcomes based education as a template for the whole system did not succeed.

In summary, NQFs are best understood as works-in-progress and as contestable artefacts of modern society, which can contribute in a modest way to how a society manages the relations between education, training, work and development by finding 'common ground' between distinct forms of learning and articulation with work and development practices. They are useful vehicles for communication, cooperation and coordination across education, training, work and development.

(Walters and Parker 2008)

NQFs which embrace lifelong learning as a master concept and organisational principle, can potentially contribute to inter-connected approaches to development which work across different epistemological and sectoral terrains.

The Learning Cape

The next example of trying to implement lifelong learning on a provincial basis is the Learning Cape. This has not been very successful but it is important to recognize both the possibilities and limitations of creating learning regions or learning cities, as part of lifelong learning for inter-connected development.

The advantages of a `learning region` is that it demarcates a geographical space within which more holistic, integrated possibilities are created to coordinate systems, policies, practices for lifelong learning and development. For purposes here, I will just highlight some of the lessons learnt from the Learning Cape. (For a more detailed account refer to Walters 2007)

The creation of a learning region requires strong political will and long term vision; it needs fundamental shifts in thinking about education, training, work and development, as it must include, for example, issues of transport, safety, the economy, health, education and training, across generations, and across-sectors. As we know, if for example women are not able to get to class because of threats of violence or lack of transport, their learning will be inhibited; or if children are malnourished their abilities to concentrate and study will be limited. Therefore holistic approaches to development are required. The success of a learning region is dependent on contingent conditions which include `communities of trust` amongst institutions, communities, and sectors. There is a constant interplay of pedagogy, politics and organization. A learning region which is to attempt lifelong, life-wide and life-deep learning for all citizens across all ages is an extremely complex undertaking and a very challenging ‘big idea’, but one which is working to varying extents in different regions of the world.

Lifelong learning in a university: University of Western Cape

In order for lifelong learning to move beyond rhetorical ambition, but to a systematic approach to the functioning of an institution like a university, it needs to

recognize that all aspects of the institution are affected. These include: strategic partnerships and linkages; overarching regulatory frameworks; research; teaching and learning processes; administration policies and mechanisms; student support systems and services. (UWC and UIE 2001) Lifelong learning is again concerned with inter-connected development within the institution and between the institution and its surrounding communities.

The approach to lifelong learning within the university will also depend on the social purposes which are seen to underpin the lifelong learning mission. Universities are clearly not politically neutral spaces, neither is lifelong learning.

The University of Western Cape has adopted a lifelong learning mission and it has, over the last ten years or so, been systematically implementing an approach, but as with all developments of this kind, it is not uncontested. The successes have been mixed. The story of the university's attempts has also been captured elsewhere. (Walters 2005)

Key insights

In general terms, if lifelong learning is taken seriously as a philosophy and an approach it does challenge ways of seeing from points of view of individual and collective identities; different understandings of knowledge; and there are shifting power relations which relate to competing social and economic purposes. Therefore lifelong learning can be very challenging to people's identities, to epistemological understandings, and power relations. There are competing social purposes; therefore there will always be contestation. This leads to the importance of national, regional or institutional agreement or overarching policy and legislative frameworks for lifelong learning which can help build towards `communities of trust` – achievements on this in South Africa have been mixed.

If the social purposes of lifelong learning are to encourage greater social justice, environmental sustainability, and fairness in society, then hard choices have to be made and the politics of the endeavour need to be recognised. Sustainability emphasises both continuities and change – people both individually and collectively need enabling environments which encourage their capabilities to understand, adapt and shape change, which can paradoxically, encourage the sustaining or returning to certain traditional cultural practices.

I end with two quotes which signal ways of seeing the world and the purposes of

lifelong learning which demand more integrated, non-hierarchical ways of understanding and approaching socio-economic, personal and planetary development.

The first comes from a woman aboriginal leader from Australia who challenges the common approach to development work where some people are deemed to know while others do not, when Lily Walker says:

“If you come here to help me, then you are wasting your time. But if you come here because your liberation is bound up with mine, then let’s begin”.

(Myles and Tarrago 1996)

And finally, from the Confintea V1 conference in December 2009 and in the light of the immense challenges being faced (and gradually being acknowledged) by more people and nations around the world:

“The planet will not survive unless it becomes a learning planet”.

Within these two quotes and implicit in their developmental perspectives, lifelong, life-wide and life-deep learning is not an option. At this time of deep environmental, economic, political and social uncertainty in so many parts of the world, working in respectful, inter-connected ways to build `communities of trust` within families, communities, institutions, cities or nations, and then trans-nationally, compels conceptions of lifelong, life-wide, and life-deep learning for sustainability – conceptions which intertwine the personal, organizational, pedagogical and political.

References

Amutabi, Maurice and Oketech, Moses (eds) (2009) *Studies in Lifelong Learning in Africa – From Ethnic Traditions to Technological Innovations.* Lewiston: The Edwin Mellen Press.

Freire, Paulo (1993) *Pedagogy of the oppressed*, London, Penguin Books

Gevisser, Mark (2007) *Thabo Mbeki*. Johannesburg: Jonathan Ball Publishers.

Lees, Jim. (2008) Re-thinking AIDS education: laying a new foundation for more appropriate practice in South Africa. PhD. University of Western Cape, South Africa.

Lugg, Rosemary (2009) Making different equal? Rifts and rupture in state and policy: The National Qualifications Framework in South Africa. In Cooper Linda. and Walters Shirley (Ed) (2009) *Learning/Work: Turning Work and Lifelong Learning inside out*. Cape Town: HSRC Press

Magona, Sindiwe (2008) *Beauty's Gift*, Cape Town, Kwela Books

Mies, Maria (1986) Patriarchy and accumulation on a world scale: Women in the international division of labour. London: Zed Books

Myles, Helen and Tarrago, Isabel (1996) 'Some good long talks': cross-cultural feminist practice. In Walters, Shirley and Manicom, Linzi (1996) *Gender in Popular Education: Methods for Empowerment.* London: Zed Books

Preece, J. 2009. "Lifelong Learning and development: a perspective from the 'South'" in: *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39 (5), 85-99.

Sen, Amartya (1999) *Development as Freedom*, Oxford: Oxford University Press

Schuller Tom and Watson Mark (2009) *Learning through life.* United Kingdom: NIACE

Torres, Rosa Maria (2004) *Lifelong Learning in the South: Critical Issues and Opportunities for Adult Education*(Stockholm: SIDA)

UNESCO (2006) *Education for Sustainable Development Toolkit*. Paris: UNESCO Education Sector.

University of Western Cape (UWC) and Unesco Institute for Education (UIE) (2001) *Cape Town Statement on Characteristics of Lifelong Learning Higher Education Institutions*. Bellville: Division for Lifelong Learning, UWC.

Steinberg, Jonny (2008) *The 3 letter plague*. Cape Town: Jonathan Ball Publishers.

Susser, Ida. (2009). *Aids, sex and culture: Global politics and survival in Southern Africa.* USA: Wiley-Blackwell.

Von Kotze, Astrid (2009) But what shall we eat? Research questions and priorities for work and learning. In Cooper, Linda and Walters, Shirley (eds). 2009. *Learning/Work: Turning work and lifelong learning inside out.* Cape Town: Human Sciences Research Council

Walters, Shirley (2005) Realising a lifelong learning higher education institution. In Sutherland Peter and Crowther Jim. (Ed) *Lifelong Learning: Concepts and Contexts.* UK: Routledge Falmer.

Walters, Shirley (2007) Learning regions in lifelong learning. In Jarvis P. (Ed) *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London and New York: Routledge.

Walters Shirley and Parker Ben (2008) Competency based training and national qualifications frameworks: insights from South Africa. *Asian Pacific Education Review*. 9 (1), 70-79.

Yang, Jin and Valdés- Cotera, Raul (eds) (2011) *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL).

Notes

[1] An earlier version of this paper was published in Yang, Jin and Valdés- Cotera, Raul (eds). 2011. *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL).

Aprenentatge permanent per a un desenvolupament interconnectat

Professora Shirley Walters,
Directora de la Divisió d'Aprenentatge Permanent
Universitat del Cap Occidental
Private Bag X17, Bellville 7530,
Sud-àfrica

Traducció: Universitat de Girona

Resum

Un dels reptes de la societat és la col·laboració entre diversos sectors per tal de forjar enfocaments més integrats del "desenvolupament". Com que la societat està estructurada per satisfer unes necessitats concretes, com per exemple la salut i l'educació, les formacions institucionals solen funcionar de manera aïllada les unes de les altres. Per evitar-ho, les societats utilitzen mecanismes, enfocaments o estratègies per tornar a connectar les diverses parts i assolir una major reintegració. La filosofia i els enfocaments de l'aprenentatge permanent poden contribuir a la realització d'aquests processos. A partir d'exemples sud-africans, en aquest text es planteja que l'aprenentatge permanent com a "concepte mestre" i "principi organitzador" pot tenir una funció integradora que impulsi els processos interconnectats vers la sostenibilitat.

Paraules clau

Aprenentatge permanent, ampli, vital; sostenibilitat; desenvolupament interconnectat

Aprenentatge permanent per al desenvolupament interconnectat [1]

Introducció

Un dels grans reptes per al desenvolupament socioeconòmic en qualsevol societat és la capacitat de col·laboració entre sectors per forjar enfocaments de "desenvolupament" més integrats. Com que, necessàriament, la societat està estructurada per satisfer necessitats concretes —per exemple la salut, l'agricultura,

l'educació o el medi ambient— les formacions institucionals acostumen a funcionar de manera aïllada les unes de les altres. Per evitar els enfocaments fracturats i parcials del desenvolupament personal, social, cultural, polític i econòmic, les societats necessiten diversos mecanismes, enfocaments o estratègies per tornar a connectar diverses parts i aconseguir una major integració que es tradueixi en un progrés personal, econòmic i social eficient i efectiu. Això s'ha intentat amb més o menys èxit a través de la legislació, marcs normatius, projectes i programes transversals o estructures institucionals. La filosofia i els enfocaments a l'aprenentatge al llarg de la vida poden contribuir a aquest procés de reintegració de manera que les persones gaudeixin de suport pedagògic i educatiu des que neixen fins que moren, al llarg de tota la seva vida. A partir d'exemples sud-africans, en aquest text es planteja que l'aprenentatge permanent com a "concepte mestre" i "principi organitzador" pot tenir una funció integradora que impulsi els processos interconnectats, reintegradors i evolutius. L'aprenentatge permanent (que també és ampli i profund com la vida) durant les quatre fases principals de l'evolució de les persones (Schuller i Watson, 2009) és la materialització de la necessitat d'enfocaments integrats i interconnectats del desenvolupament humà.

Començaré exposant diverses funcions socials de l'aprenentatge permanent i tot seguit argumentaré amb exemples el potencial de l'aprenentatge permanent per esdevenir un concepte mestre d'enfocaments interconnectats del desenvolupament. Acabaré fent diverses observacions sobre les possibilitats de l'aprenentatge permanent per assolir el seu potencial en aquest sentit.

Aprenentatge permanent: per a què?

Per utilitzar de manera estratègica l'aprenentatge permanent per millorar la situació dels humans i del planeta, és important posar en situació diverses funcions socials clau d'aquest tipus d'aprenentatge. Una concepció cada cop més estesa és que l'aprenentatge al llarg de la vida ha de contribuir a la "sostenibilitat" o al desenvolupament de "vides sostenibles". La sostenibilitat és un concepte que evoluciona constantment. Una de les primeres descripcions de "desenvolupament sostenible" s'atribueix a la Comissió Brundtland: "El desenvolupament sostenible és el desenvolupament que satisfà les necessitats del present sense posar en risc la capacitat de les generacions futures per satisfer les seves pròpies necessitats". Generalment, es considera que la sostenibilitat consta de tres elements: el medi ambient, la societat i l'economia. A més a més, la sostenibilitat es considera un paradigma per reflexionar sobre un futur en què les consideracions mediambientals, socials i econòmiques estiguin equilibrades per tal d'assolir el

desenvolupament i millorar la qualitat de vida (UNESCO, 2006).

Tot i així, s'han formulat diverses crítiques de les concepcions neoliberals de "desenvolupament" predominants, una de les quals és que el desenvolupament es veu com una preocupació només per allò que es pot mesurar i quantificar. Tal com explica Von Kotze (2009: 17), "La mentalitat comptable va acompanyada de la producció de models i sistemes que facilitin la tasca de calcular i retre comptes dels resultats. Les llistes de verificació faciliten la feina de fer balanços i, per tant, l'avaluació de les hores que s'han treballat, els barrils que s'han mogut, els contenidors que s'han omplert i les persones que s'han format. Aquesta avaluació es basa en el creixement, l'augment i l'acumulació de tot el que es compta". D'alguna manera, la majoria de les persones normals i corrents queden excloses d'aquests càlculs. En les economies en vies de desenvolupament, també anomenades el "sud" polític i econòmic, l'ocupació informal representa de la meitat a tres quarts de l'ocupació no agrícola (Von Kotze, 2009: 17). És per això que Von Kotze és partidari d'un "enfocament vital sostenible".

Aquesta perspectiva té en compte no només allò que inclou "guanyar-se la vida", sinó també les tasques i responsabilitats relacionades amb la reproducció de la vida. Tal com ens recorda Maria Mies (1986), "l'objectiu de qualsevol treball i esforç humà no és l'expansió constant de la riquesa i els béns materials, sinó la *felicitat humana*(tal com l'havien concebuda els primers socialistes) o la *producció de la pròpia vida*(1986: 212)". Amb aquest objectiu, Von Kotze explica que la vida inclou diversos tipus de treball, inclosos la feina domèstica, tenir cura dels fills, la jardineria a casa i l'obtenció de combustible, a més de l'organització de la comunitat i "els actes sovint petits de reciprocitat i solidaritat que consoliden la protecció social i hi contribueixen" (Von Kotze 2009: 20).

Els contextos per a l'aprenentatge permanent al "sud" comparteixen moltes condicions amb el "nord", si bé la magnitud de fenòmens com la pobresa, l'atur, la fam, els conflictes, l'analfabetisme, la manca d'accés a l'assistència sanitària bàsica i altres serveis, el deteriorament de la salut derivat de la pandèmia del VIH i la SIDA, la degradació del medi ambient, la desigualtat entre sexes i les taxes d'accés i abandonament de l'escola és molt més gran (vegeu, per exemple, Amutabi et al., 2009; Preece, 2009; Torres, 2004). Per tant, l'aprenentatge permanent no pot adoptar un enfocament basat en una idea tan restrictiva com la de les "habilitats per al capital humà", que és l'enfocament predominant en el desenvolupament de l'aprenentatge permanent.

La Declaració de Bonn per a l'Educació per al Desenvolupament Sostenible de 2009, aprovada a la Conferència Mundial sobre l'Educació per al Desenvolupament Sostenible de la UNESCO, va reafirmar la idea que, mitjançant l'educació i l'aprenentatge permanent, es poden assolir la justícia econòmica i social, la seguretat alimentària, la integritat ecològica, les vides sostenibles, el respecte per totes les formes de vida i els valors bàsics que fomenten la cohesió social, la democràcia i l'acció col·lectiva. Tanmateix, no n'hi ha prou amb simplement augmentar la quantitat d'oportunitats d'educació i aprenentatge permanent, sinó que, a més, cal potenciar la qualitat de l'educació i la formació, cosa que n'inclou l'adequació i la rellevància. Per aconseguir-ho, cal reorientar l'educació i la formació perquè tinguin en compte la sostenibilitat i dediquin més atenció a les habilitats, els valors i les perspectives que fomenten la participació activa per a la sostenibilitat entre els ciutadans. I això ens condueix a la pregunta sobre quines són les habilitats o capacitats bàsiques per a la sostenibilitat.

Les habilitats o capacitats bàsiques es poden definir i s'han definit de diverses maneres. Sovint, el terme "habilitats" s'interpreta d'una manera molt restrictiva, en el sentit de maneres de "fer" i, per tant, es considera purament instrumental. És per això que prefereixo utilitzar el concepte "capacitats", que té més abast, ambició i sentit d'acció. Les capacitats es poden desenvolupar fins a un nivell elevat: per competent que sigui una persona, sempre les pot seguir desenvolupant. Aquesta idea és molt adequada des del punt de vista de l'aprenentatge permanent.

Simplificat al màxim, el concepte de "capacitats" d'Amartya Sen (1999) és la "capacitat d'assolir el benestar" i fa referència tant al potencial d'assolir-lo de les persones com a la seva habilitat real per fer-ho. En general, la capacitat bàsica d'assolir el benestar que propugna Sen es pot desagregar en cinc encapçalaments : (1) capacitats de comunicació, llengua i alfabetització; (2) habilitats cognitives; (3) desenvolupament personal i capacitats per a la vida; (4) capacitats socials, i (5) capacitats relacionades amb el treball.

Totes les persones i els grups concrets han de tenir l'oportunitat no només de fer realitat tot el seu potencial, sinó també d'apujar el llistó de les seves aspiracions. Arran de la seva profunda preocupació per la reducció de les desigualtats en les societats, Sen para molta atenció als obstacles que els diversos individus i grups troben per desenvolupar les seves capacitats. L'enfocament de Sen aporta l'impuls necessari per anar més enllà del potencial actual, amb el repte de descobrir i desenvolupar constantment nous potencials. Segons la seva perspectiva, les capacitats estan vinculades directament a la llibertat. L'aspiració és una part de la

llibertat que adoptarà diverses formes. L'anàlisi dels rols de l'aprenentatge permanent en un període de canvis ràpids fet per Raymond Williams i citat per Schuller i Watson (2009: 167) és un complement interessant del concepte de "capacitat" de Sen. Segons Williams, l'aprenentatge ajuda les persones principalment de tres maneres:

i. *A donar un sentit als canvis* adquirint informació, idees, coneixements i una mentalitat crítica i de qüestionament de les coses.

ii. *A adaptar-se als canvis* aprofitant-los al màxim i capturant i aplicant el coneixement.

ii. *A donar forma als canvis* actuant més com a agents de canvi i no pas com a víctimes i gestionar el risc i la incertesa com a part del projecte democràtic.

La combinació d'aquests tres rols encaixa perfectament amb la noció de la capacitat com un element que permet l'acció, a més de la comprensió. Basant-nos en Schuller i Watson (2009:167), considerem que les capacitats per a la sostenibilitat són les que augmenten l'habilitat de les persones per exercir un determinat grau de control sobre les seves vides, participar amb altres persones en decisions que afecten el context de les seves vides i plantejar-se futurs alternatius tant per a ells mateixos com per a les seves famílies. Això obre la porta a les dimensions creativa, estètica, espiritual i a altres dimensions del desenvolupament i el creixement personal i col·lectius. Per tant, són alhora instrumentals i intrínseques.

En resum, aquest procés es mena fins a dues cites que trobo útils per reflexionar sobre les funcions socials de l'aprenentatge permanent. La primera exposa que aquest tipus d'aprenentatge:

(...) connecta les persones i els grups amb les estructures de l'activitat social, política i econòmica en els contextos locals i globals i reforça les dones i els homes i les noies i els nois en tant que actors de la seva pròpia història en tots els aspectes de les seves vides

(Adaptació de: UWC i UIE 2001).

Aquesta cita insisteix en el fet que l'aprenentatge permanent es basa en l'acció humana al llarg de la vida i en la xarxa de vides personals, culturals, socials, polítiques i econòmiques tant a escala local com global.

La segona cita prové de Confintea V1, la conferència celebrada el 2009 a Belem (Brasil), i amplia les concepcions de les relacions clau entre totes les formes de vida per tal de forjar un futur sostenible i socialment just.

"El planeta no sobreviurà si no esdevé un planeta que aprèn"

(Paul Belanger, Confintea V1, 2009).

D'aquestes dues cites es dedueix que l'aprenentatge permanent per a la sostenibilitat està relacionat amb la interconnexió, primer de les persones com a actors de la seva història al llarg de les generacions i, després, de totes les formes de vida. A més, les cites suggereixen que l'aprenentatge permanent es basa alhora en la continuïtat i en el canvi, i que ambdós poden contribuir a la sostenibilitat humana i planetària interconnectades.

Aprenentatge permanent per al desenvolupament interconnectat

Tal com hem dit abans, un dels grans reptes per al desenvolupament socioeconòmic en qualsevol societat és la capacitat de treballar de manera transversal entre diversos sectors per assolir enfocaments més integrats de la sostenibilitat humana i planetària. La filosofia i els enfocaments de l'aprenentatge permanent poden contribuir a aquest procés de reintegració. Abans d'exposar tres exemples il·lustratius institucionalitzats, explicaré les meves concepcions sobre l'aprenentatge permanent en el context del VIH i la SIDA a l'Àfrica meridional, una experiència que il·lustra la necessitat d'enfocaments globals i interconnectats del desenvolupament humà. La pandèmia del VIH i la SIDA exigeix concepcions de

l'aprenentatge permanent àmplies i profundes com la vida que connectin els elements personals, pedagògics i polítics en un temps d'incertesa global.

Aprenentatge permanent en temps de VIH i SIDA

A l'Àfrica subsahariana no hi ha ningú que no estigui afectat pel VIH i la SIDA. Es tracta d'un fenomen que forma part de la nostra vida personal, política i pedagògica. El VIH i la SIDA posen de manifest els problemes socials, econòmics, culturals i personals que han de superar els educadors i els activistes. Si bé el virus afecta tant nens com adults, les dones són les més vulnerables. Tal com afirma Susser (2009: 45): "(...) la biologia, la cultura, l'organització social, les rendes baixes i la manca de serveis combinades fan que les dones siguin extraordinàriament vulnerables a la infecció per VIH".

La bibliografia reflecteix la complexa interacció entre el comportament individual, la política, la cultura, l'economia, les relacions entre sexes, el poder i la història en els entorns on són presents el VIH i la SIDA. Steinberg (2008: 326) mostra de quina manera la intimitat de la llar es contamina i la moralitat dels homes se sotmet a un profund qüestionament. En el seu estudi sobre com "repensar l'educació sobre la SIDA", Lees (2008) es fa ressò de la idea de Freire (1993:25), qui afirma que "la humanització sempre ha estat el problema central de la humanitat". En el seu estudi, Lees afirma que "repensar la nostra concepció de la pandèmia de la SIDA ens permet veure que es tracta d'una qüestió que va més enllà del virus; en realitat, es tracta de les persones". A més, Lees es pregunta fins a quin punt entenem bé les vides i els comportaments de les persones i, per tant, el valor d'emprar la ficció, la no ficció i altres mitjans.

En un llibre del poeta i novel·lista Magona (2008), l'autor descriu les complexitats de les relacions entre sexes en un grup de quatre dones urbanites de classe mitjana i els seus companys després que la seva amiga Beauty morís a causa de la SIDA, que li havia encomanat el seu "marit infidel". Aquesta història posa de manifest l'enorme influència del sexe en el VIH i la SIDA, ja que cadascun dels personatges principals intenta fer realitat el llegat que li ha deixat la seva amiga Beauty: la consciència de la necessitat de controlar les pròpies relacions sexuals amb els seus companys per tal de "viure durant molt temps".

En la reveladora biografia de l'expresident sud-africà Thabo Mbeki, Gevisser (2007) analitza la complexa interacció de la política racial, la sexualitat i la desigualtat global amb relació a la SIDA: a Sud-àfrica, cada dia, entre 800 i 1.000 persones de

mitjana moren a causa de malalties relacionades amb la SIDA.

El VIH i la SIDA no són un problema específicament africà, tal com demostra la discriminació contra els seropositius. L'any 2008, 67 països del món encara tenien prohibida l'entrada o la residència en el seu territori a les persones seropositives, la qual cosa implica la sospita que els seropositius volen infectar deliberadament altres persones. Aquesta pràctica discriminatòria contribueix a amagar encara més la malaltia. Tanmateix, el tema en què ens centrem són el trauma i el dol omnipresents, comparables als que es produeixen a causa d'altres malalties, el consum de substàncies, la pobresa, la discriminació, la migració i la violència, que sovint s'accentuen en èpoques de guerra, de turbulències econòmiques, polítiques o climàtiques o d'incertesa.

Els temps de dificultats també són temps de foscor i llum, de tristesa i alegria; els dinamitzen els processos transformadors que condueixen de la "quasi mort" a una "nova vida". Les actuals incerteses globals ens indiquen que el trauma i el dol estan molt estesos i, per tant, els activistes i educadors no els poden ignorar. L'aprenentatge permanent en aquests contextos exigeix un enfocament global i interconnectat que inclogui els aspectes físics, espirituals, emocionals, psíquics i materials de les vides de les persones.

Tot seguit donaré altres exemples del potencial de l'aprenentatge permanent per tenir un paper integrador en el desenvolupament. Es tracta dels marcs nacionals de qualificacions, les regions d'aprenentatge i una universitat que ha integrat l'aprenentatge permanent en els seus valors.

Marc Nacional de Qualificacions

El Marc Nacional de Qualificacions (NQF, de les sigles en anglès) de Sud-àfrica és un instrument pioner a tot el món i el primer en un "país en vies de desenvolupament". Una de les primeres estratègies d'educació i formació adoptada pel govern democràtic que es va formar el 1994 fou començar a implantar l'NQF perquè la majoria negra, fins llavors exclosa de l'educació, pogués accedir-hi i aconseguir que els alumnes s'integressin i progressessin en els sistemes d'educació i formació, a fi i efecte de corregir les injustícies anteriors. L'aprenentatge permanent fou una ambició clau que calia integrar en l'NQF.

Setze anys més tard, amb la perspectiva que dóna el temps, es reconeix que aquestes ambicions eren irrealitzables. Tanmateix, com que les qualificacions són

un element clau mitjançant el qual els individus i els col·lectius negocien la seva posició a la societat, l'NQF ha estat una estructura molt important de dinamització de la comunicació, la col·laboració i la coordinació en els diversos sistemes. Ara, l'NQF ha entrat en una nova fase i, entre altres coses, subratlla la importància de l'orientació i l'assessorament a alumnes al llarg de tota la seva vida; el reconeixement de l'aprenentatge previ; l'acumulació i la transferència de crèdits i, en darrer lloc, els enfocaments de l'aprenentatge i el treball basats en la recerca.

L'NQF ajuda a construir cercles de confiança entre tots els actors del sistema educatiu i formatiu del país. A més, col·labora estretament amb sistemes equivalents en l'àmbit internacional per facilitar el flux de persones entre els estats. Per tal que l'aprenentatge permanent tingui èxit, hi ha d'haver confiança entre proveïdors, entre sectors i entre fronteres, per facilitar l'accés dels alumnes i garantir-ne el progrés, en l'àmbit local i el global. Els països amb rendes mitjanes i baixes no disposen de les infraestructures institucionals dels països més rics, per la qual cosa per a Sud-àfrica l'NQF té un paper molt important en el desenvolupament. (Si voleu més informació sobre el context i el debat sobre l'NQF, vegeu per exemple Lugg 2009.)

Entre les conclusions de les experiències de l'NQF en destaquem les següents: és important que la implantació sigui coherent i sistèmica; la transformació educativa es produeix a poc a poc; els marcs de qualificacions poden contribuir a la transformació sempre que es considerin una plataforma per a la comunicació, la cooperació i la coordinació; la importància vital de l'orientació i l'assessorament en tot el sistema; el reconeixement que l'aprenentatge previ constitueix un pont pedagògic important; la idea que cal un enfocament científic fortament experimental i, finalment, l'assumpció del fracàs de l'aposta clara per una educació basada en resultats com a model per a tot el sistema.

En resum, els NQF prenen més sentit com a projectes en curs i com a artefactes qüestionables de la societat moderna que poden contribuir d'una manera modesta que la societat gestioni les relacions entre l'educació, la formació, el treball i el desenvolupament trobant un "territori comú" entre diverses formes d'aprenentatge i articulació amb les pràctiques laborals i desenvolupament. Es tracta de vehicles útils per a la comunicació, la cooperació i la coordinació en l'educació, la formació, el treball i el desenvolupament

(Walters i Parker, 2008).

Els NQF que adopten l'aprenentatge permanent com a concepte bàsic i principi organitzatiu poden contribuir als enfocaments interconnectats del desenvolupament aplicats en diversos terrenys epistemològics i sectorials.

Learning Cape

El següent exemple d'intent d'aplicar l'aprenentatge permanent en una escala provincial és el projecte Learning Cape. Aquest projecte no ha tingut gaire èxit, però és important identificar tant les possibilitats com les limitacions de crear regions o ciutats d'aprenentatge en el marc d'aquest esforç d'aprenentatge permanent per al desenvolupament interconnectat.

Els avantatges d'una "regió d'aprenentatge" són que delimita un espai geogràfic en el qual es creen possibilitats més globals i integrades per coordinar sistemes, polítiques, pràctiques d'aprenentatge permanent i desenvolupament. Amb aquest objectiu, em limitaré a ressaltar algunes lliçons que hem après de Learning Cape. (Si voleu una explicació més detallada, consulteu Walters, 2007.)

La creació d'una regió d'aprenentatge exigeix una voluntat política forta i una visió a llarg termini. Cal que es produeixin canvis de gran abast en la reflexió sobre educació, formació, treball i desenvolupament, atès que ha d'incloure, per exemple, aspectes relacionats amb transports, seguretat, economia, salut, educació i formació intergeneracional i intersectorial. Tal com sabem, si, per exemple, les dones no poden anar a classe per amenaces de violència o manca de transport, se n'inhibirà l'aprenentatge. I si els nens estan mal nodrits tindran una capacitat de concentració i d'estudi limitada. Per això, calen enfocaments globals del desenvolupament. L'èxit d'una regió d'aprenentatge depèn de condicionants com ara les "comunitats de confiança" entre institucions, comunitats i sectors. Hi ha una interacció constant entre la pedagogia, la política i l'organització. Una organització d'aprenentatge que intenta assolir un aprenentatge permanent ampli i profund com la vida per a tots els ciutadans de totes les edats és un repte molt complex i una "gran idea" molt difícil de materialitzar, però que funciona (en diversos nivells) a diferents zones del món.

Aprenentatge permanent en una universitat: Universitat del Cap Occidental

Si volem que l'aprenentatge permanent vagi més enllà de les ambicions retòriques i que evolucioni vers un enfocament sistemàtic del funcionament d'una institució com una universitat, cal tenir en compte que això afecta tots els aspectes de la institució, com ara les associacions i els vincles estratègics, els marcs regulatoris globals, la recerca, els processos de docència i aprenentatge, les polítiques i els mecanismes d'administració i els sistemes i serveis de suport als estudiants (UWC i UIE 2001). L'aprenentatge permanent té relació de nou amb el desenvolupament interconnectat dins de la institució i entre la institució i les comunitats que l'envolten.

L'enfocament de l'aprenentatge permanent en el marc de la universitat també dependrà de les funcions socials acceptades com a base de la missió de l'aprenentatge permanent. És evident que ni les universitats ni l'aprenentatge permanent són espais neutrals des del punt de vista polític.

La Universitat del Cap Occidental s'ha marcat un horitzó pel que fa a l'aprenentatge permanent i, aproximadament en els darrers 10 anys, ha aplicat un enfocament de manera sistemàtica. Tanmateix, com acostuma a passar amb aquest tipus de canvis, el procés també ha generat contestació i hi ha hagut resultats bons i dolents. La història de l'esforç de la Universitat s'explica en una altra obra (Walters, 2005).

Idees clau

En termes generals, si l'aprenentatge permanent es pren seriosament, com a filosofia i com a enfocament, qüestiona les visions des dels punts de vista de les identitats individuals i col·lectives i les diverses concepcions del coneixement, i hi ha relacions de poder canviants relacionades amb la competència entre funcions socials i econòmiques. Per això, l'aprenentatge permanent pot suposar un repte per a les identitats de les persones, les concepcions epistemològiques i les relacions de poder. Hi ha funcions socials que competeixen entre elles i, per tant, sempre hi haurà contestació. Per tant, és important que hi hagi un consens nacional, regional o institucional o bé marcs polítics o legislatius globals per a l'aprenentatge permanent, que ajudin a construir "comunitats de confiança". Fins ara, a Sud-àfrica els resultats obtinguts han estat desiguals.

Si les funcions socials de l'aprenentatge permanent són fomentar la justícia social, la sostenibilitat mediambiental i la justícia en la societat, cal prendre decisions dures i reconèixer la política de l'esforç. La sostenibilitat fa èmfasi tant en les continuïtats i el canvi —les persones necessiten, tant individualment com col·lectiva, entorns que els habilitin i fomentin les seves capacitats per entendre, adaptar-se i donar forma al canvi, la qual cosa paradoxalment pot fomentar el sosteniment o la tornada a determinades pràctiques culturals.

Acabaré amb dues cites que assenyalen visions del món i les funcions de l'aprenentatge permanent que exigeixen concepcions i enfocaments més integrats i no jeràrquics a l'hora d'enfocar el desenvolupament socioeconòmic, personal i planetari.

La primera és de Lily Walker, una líder aborigen australiana que qüestiona l'enfocament habitual del treball de desenvolupament, segons el qual hi ha persones que en saben i d'altres que no. Diu el següent:

"Si has vingut a ajudar-me, estàs perdent el temps. Però si véns perquè el teu alliberament va lligat al meu, aleshores comencem".

(Myles i Tarrago 1996)

La segona és de la conferència Confintea V1, celebrada el desembre del 2009, i fa referència als enormes reptes que afronten (i que gradualment van reconeixent) cada cop més persones i pobles del món:

"El planeta no sobreviurà si no esdevé un planeta que aprèn".

En aquestes dues cites, i implícitament a les seves perspectives del desenvolupament, l'aprenentatge permanent llarg i profund com la vida no és una opció. En aquesta època de gran incertesa mediambiental, econòmica, política i social en molts llocs del món, treballar de manera respectuosa i interconnectada per construir "comunitats de confiança" en el context de les famílies, les comunitats, les institucions, les ciutats i les nacions i transnacionalment exigeix concepcions de l'aprenentatge permanent llarg i profund com la vida per a la sostenibilitat, concepcions que combinin els aspectes personals, organitzatius,

pedagògics i polítics.

Bibliografia

Amutabi, Maurice and Oketech, Moses (eds) (2009) *Studies in Lifelong Learning in Africa – From Ethnic Traditions to Technological Innovations.* Lewiston: The Edwin Mellen Press.

Freire, Paulo (1993) *Pedagogy of the oppressed*, London, Penguin Books

Gevisser, Mark (2007) *Thabo Mbeki*. Johannesburg: Jonathan Ball Publishers.

Lees, Jim. (2008) Re-thinking AIDS education: laying a new foundation for more appropriate practice in South Africa *.* PhD. University of Western Cape, South Africa.

Lugg, Rosemary (2009) Making different equal? Rifts and rupture in state and policy: The National Qualifications Framework in South Africa. In Cooper Linda. and Walters Shirley (Ed) (2009) *Learning/Work: Turning Work and Lifelong Learning inside out*. Cape Town: HSRC Press

Magona, Sindiwe (2008) *Beauty's Gift*, Cape Town, Kwela Books

Mies, Maria (1986) Patriarchy and accumulation on a world scale: Women in the international division of labour. London: Zed Books

Myles, Helen and Tarrago, Isabel (1996) 'Some good long talks': cross-cultural feminist practice. In Walters, Shirley and Manicom, Linzi (1996) *Gender in Popular Education: Methods for Empowerment.* London: Zed Books

Preece, J. 2009. "Lifelong Learning and development: a perspective from the 'South'" in: *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39 (5), 85-99.

Sen, Amartya (1999) *Development as Freedom*, Oxford: Oxford University Press.

Schuller Tom and Watson Mark (2009) *Learning through life.* United Kingdom: NIACE.

Torres, Rosa Maria (2004) *Lifelong Learning in the South: Critical Issues and Opportunities for Adult Education* (Stockholm: SIDA)

UNESCO (2006) *Education for Sustainable Development Toolkit*. Paris: UNESCO Education Sector.

University of Western Cape (UWC) and Unesco Institute for Education (UIE) (2001) *Cape Town Statement on Characteristics of Lifelong Learning Higher Education Institutions*. Bellville: Division for Lifelong Learning, UWC.

Steinberg, Jonny (2008) *The 3 letter plague*. Cape Town: Jonathan Ball Publishers.

Susser, Ida. (2009). *Aids, sex and culture: Global politics and survival in Southern Africa.* USA: Wiley-Blackwell.

Von Kotze, Astrid (2009) But what shall we eat? Research questions and priorities for work and learning. In Cooper, Linda and Walters, Shirley (eds). 2009. *Learning/Work: Turning work and lifelong learning inside out.* Cape Town: Human Sciences Research Council

Walters, Shirley (2005) Realising a lifelong learning higher education institution. In Sutherland Peter and Crowther Jim. (Ed) *Lifelong Learning: Concepts and Contexts.* UK: Routledge Falmer.

Walters, Shirley (2007) Learning regions in lifelong learning. In Jarvis P. (Ed) *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London and New York: Routledge.

Walters Shirley and Parker Ben (2008) Competency based training and national qualifications frameworks: insights from South Africa. *Asian Pacific Education Review*. 9 (1), 70-79.

Yang, Jin and Valdés-Cotera, Raul (eds) (2011) *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL).

Notes

[1] Es va publicar una versió anterior d'aquest text a Yang, Jin i Valdés-Cotera, Raul (ed.), 2011. *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL).

Aprendizaje permanente para un desarrollo interconectado

Profesora Shirley Walters,
Directora de la División de Aprendizaje Permanente
Universidad del Cabo Occidental
Private Bag X17, Bellville 7530,
Sudáfrica

Traducción: Joaquin Martínez Ortiz

Resumen

Uno de los retos de la sociedad es la colaboración entre diversos sectores para forjar enfoques más integrados del “desarrollo”. Como que la sociedad está estructurada para satisfacer unas necesidades concretas, como por ejemplo la salud y la educación, las formaciones institucionales suelen funcionar de manera aislada unas de otras. Para evitarlo, las sociedades utilizan mecanismos, enfoques o estrategias para volver a conectar las diversas partes y lograr una mayor reintegración. La filosofía y los enfoques del aprendizaje permanente pueden contribuir a la realización de estos procesos. A partir de ejemplos sudafricanos, en este texto se plantea que el aprendizaje permanente como “concepto maestro” y “principio organizador” puede tener una función integradora que impulse los procesos interconectados hacia la sostenibilidad.

Palabras clave

Aprendizaje permanente, amplio, vital; sostenibilidad; desarrollo interconectado

Aprendizaje permanente para el desarrollo interconectado [1]

Introducción

Uno de los grandes retos para el desarrollo socioeconómico en cualquier sociedad es la capacidad de colaboración entre sectores para forjar enfoques de “desarrollo” más integrados. Como que, necesariamente, la sociedad está estructurada para satisfacer necesidades concretas -por ejemplo la salud, la agricultura, la educación o el medio ambiente- las formaciones institucionales suelen funcionar de manera aislada unas de otras. Para evitar los enfoques fracturados y parciales del desarrollo

personal, social, cultural, político y económico, las sociedades necesitan diversos mecanismos, enfoques o estrategias para volver a conectar varias partes y conseguir una mayor integración que se traduzca en un progreso personal, económico y social eficiente y efectivo. Esto se ha intentado con mayor o menor éxito a través de la legislación, marcos normativos, proyectos y programas transversales o estructuras institucionales. La filosofía y los enfoques al aprendizaje a lo largo de la vida pueden contribuir a este proceso de reintegración de manera que las personas disfruten de apoyo pedagógico y educativo desde que nacen hasta que mueren, a lo largo de toda su vida. A partir de ejemplos sudafricanos, en este texto se plantea que el aprendizaje permanente como "concepto maestro" y "principio organizador" puede tener una función integradora que impulse los procesos interconectados, reintegradores y evolutivos. El aprendizaje permanente (que también es amplio y profundo como la vida) durante las cuatro fases principales de la evolución de las personas (Schuller y Watson, 2009) es la materialización de la necesidad de enfoques integrados e interconectados del desarrollo humano.

Empezaré exponiendo diversas funciones sociales del aprendizaje permanente y acto seguido argumentaré con ejemplos el potencial del aprendizaje permanente para convertirse en un concepto maestro de enfoques interconectados del desarrollo. Acabaré haciendo varias observaciones sobre las posibilidades del aprendizaje permanente para alcanzar su potencial en este sentido.

Aprendizaje permanente: ¿para qué?

Para utilizar de manera estratégica el aprendizaje permanente para mejorar la situación de los humanos y del planeta, es importante poner en situación diversas funciones sociales clave de este tipo de aprendizaje. Una concepción cada vez más extendida es que el aprendizaje a lo largo de la vida ha de contribuir a la "sostenibilidad" o el desarrollo de "vidas sostenibles". La sostenibilidad es un concepto que evoluciona constantemente. Una de las primeras descripciones de "desarrollo sostenible" se atribuye a la Comisión Brundtland: "El desarrollo sostenible es el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin poner en riesgo la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades". Generalmente, se considera que la sostenibilidad consta de tres elementos: el medio ambiente, la sociedad y la economía. Además, la sostenibilidad se considera un paradigma para reflexionar sobre un futuro en que las consideraciones medioambientales, sociales y económicas estén equilibradas para lograr el desarrollo y mejorar la calidad de vida (UNESCO, 2006).

Sin embargo, se han formulado varias críticas de las concepciones neoliberales de "desarrollo" predominantes, una de las cuales es que el desarrollo se ve como una preocupación sólo por lo que se puede medir y cuantificar. Tal y como explica Von Kotze (2009: 17), "La mentalidad contable va acompañada de la producción de modelos y sistemas que faciliten la tarea de calcular y rendir cuentas de los resultados. Las listas de verificación facilitan el trabajo de hacer balances y, por tanto, la evaluación de las horas que han trabajado, los barriles que se han movido, los contenedores que se han llenado y las personas que se han formado. Esta evaluación se basa en el crecimiento, el aumento y la acumulación de todo lo que se cuenta". De alguna manera, la mayoría de las personas normales y corrientes quedan excluidas de estos cálculos. En las economías en vías de desarrollo, también llamadas el "sur" político y económico, el empleo informal representa de la mitad a tres cuartos del empleo no agrícola (Von Kotze, 2009: 17). Es por eso que Von Kotze es partidario de un "enfoque vital sostenible".

Esta perspectiva tiene en cuenta no sólo lo que incluye "ganarse la vida", sino también las tareas y responsabilidades relacionadas con la reproducción de la vida. Tal como nos recuerda María Mies (1986), "el objetivo de cualquier trabajo y esfuerzo humano no es la expansión constante de la riqueza y los bienes materiales, sino la *felicidad humana*(tal como lo habían concebido los primeros socialistas) o la *producción de la propia vida*(1986: 212)". Con este objetivo, Von Kotze explica que la vida incluye varios tipos de trabajo, incluidos el trabajo doméstico, cuidado de los hijos, la jardinería en casa y la obtención de combustible, además de la organización de la comunidad y "los actos a menudo pequeños de reciprocidad y solidaridad que consolidan la protección social y contribuyen a la misma" (Von Kotze 2009: 20).

Los contextos para el aprendizaje permanente al "sur" comparten muchas condiciones con el "norte", si bien la magnitud de fenómenos como la pobreza, el desempleo, el hambre, los conflictos, el analfabetismo, la falta de acceso a la asistencia sanitaria básica y otros servicios, el deterioro de la salud derivado de la pandemia del VIH y el SIDA, la degradación del medio ambiente, la desigualdad entre sexos y las tasas de acceso y abandono de la escuela es mucho más grande (véase, por ejemplo, Amutabi et al., 2009; Preece, 2009; Torres, 2004). Por lo tanto, el aprendizaje permanente no puede adoptar un enfoque basado en una idea tan restrictiva como la de las "habilidades para el capital humano", que es el enfoque predominante en el desarrollo del aprendizaje permanente.

La Declaración de Bonn para la Educación para el Desarrollo Sostenible de 2009,

aprobada en la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible de la UNESCO, reafirmó la idea de que, mediante la educación y el aprendizaje permanente, se pueden alcanzar la justicia económica y social, la seguridad alimentaria, la integridad ecológica, las vidas sostenibles, el respeto por todas las formas de vida y los valores básicos que fomentan la cohesión social, la democracia y la acción colectiva. Sin embargo, no basta con simplemente aumentar la cantidad de oportunidades de educación y aprendizaje permanente, sino que, además, hay que potenciar la calidad de la educación y la formación, lo que incluye la adecuación y la relevancia. Para conseguirlo, hay que reorientar la educación y la formación para que tengan en cuenta la sostenibilidad y dediquen más atención a las habilidades, los valores y las perspectivas que fomentan la participación activa para la sostenibilidad entre los ciudadanos. Y esto nos conduce a la pregunta sobre cuáles son las habilidades o capacidades básicas para la sostenibilidad.

Las habilidades o capacidades básicas se pueden definir y se han definido de diversas maneras. A menudo, el término “habilidades” se interpreta de una manera muy restrictiva, en el sentido de maneras de “hacer” y, por tanto, se considera puramente instrumental. Es por ello que prefiero utilizar el concepto “capacidades”, que tiene más alcance, ambición y sentido de acción. Las capacidades se pueden desarrollar hasta un nivel elevado: por competente que sea una persona, siempre las puede seguir desarrollando. Esta idea es muy adecuada desde el punto de vista del aprendizaje permanente.

Simplificado al máximo, el concepto de “capacidades” de Amartya Sen (1999) es la “capacidad de alcanzar el bienestar” y hace referencia tanto al potencial de lograrlo de las personas como a su habilidad real para hacerlo. En general, la capacidad básica de alcanzar el bienestar que propugna Sen se puede desagregar en cinco encabezados: (1) capacidades de comunicación, lengua y alfabetización; (2) habilidades cognitivas; (3) desarrollo personal y capacidades para la vida; (4) capacidades sociales, y (5) capacidades relacionadas con el trabajo.

Todas las personas y se grupos concretos deben tener la oportunidad no sólo de hacer realidad todo su potencial, sino también de subir el listón de sus aspiraciones. A raíz de su profunda preocupación por la reducción de las desigualdades en las sociedades, Sen presta mucha atención a los obstáculos que los diversos individuos y grupos encuentran para desarrollar sus capacidades. El enfoque de Sen aporta el impulso necesario para ir más allá del potencial actual, con el reto de descubrir y desarrollar constantemente nuevos potenciales. Según su perspectiva, las capacidades están vinculadas directamente a la libertad. La aspiración es una parte

de la libertad que adoptará diversas formas. El análisis de los roles del aprendizaje permanente en un período de cambios rápidos hecho por Raymond Williams y citado por Schuller y Watson (2009: 167) es un complemento interesante del concepto de “capacidad” de Sen. Según Williams, el aprendizaje ayuda a las personas principalmente de tres maneras:

i. *A dar un sentido a los cambios* adquiriendo información, ideas, conocimientos y una mentalidad crítica y de cuestionamiento de las cosas.

ii. *A adaptarse a los cambios* aprovechando al

máximo y capturando y aplicando el conocimiento.

ii. *A dar forma a los cambios* actuando más como agentes de cambio y no como víctimas y gestionar el riesgo y la incertidumbre como parte del proyecto democrático.

La combinación de estos tres roles encaja perfectamente con la noción de la capacidad como un elemento que permite la acción, además de la comprensión.

Basándonos en Schuller y Watson (2009:167), consideramos que las capacidades para la sostenibilidad son las que aumentan la habilidad de las personas para ejercer un determinado grado de control sobre sus vidas, participar con otras personas en decisiones que afectan el contexto de sus vidas y plantearse futuros alternativos tanto para ellos mismos como para sus familias. Esto abre la puerta a las dimensiones creativa, estética, espiritual y a otras dimensiones del desarrollo y el crecimiento personal y colectivo. Por lo tanto, son a la vez instrumentales e intrínsecas.

En resumen, este proceso se lleva hasta dos citas que encuentro útiles para reflexionar sobre las funciones sociales del aprendizaje permanente. La primera expone que este tipo de aprendizaje:

(…) *Conecta a las personas y a los grupos con las estructuras de la actividad social, política y económica en los contextos locales y globales y refuerza a las mujeres y a los hombres y a las chicas y a los chicos en tanto que actores de su propia historia en todos los aspectos de sus vidas*

(Adaptación de: UWC y UIE 2001).

Esta cita insiste en que el aprendizaje permanente se basa en la acción humana a lo largo de la vida y en la red de vidas personales, culturales, sociales, políticas y económicas tanto a escala local como global.

La segunda cita proviene de Confintea VI, la conferencia celebrada en 2009 en Belem (Brasil), y amplía las concepciones de las relaciones clave entre todas las formas de vida para forjar un futuro sostenible y socialmente justo.

“El planeta no sobrevivirá si no se convierte en un planeta que aprende”

(Paul Belanger, Confintea VI, 2009).

De estas dos citas se deduce que el aprendizaje permanente para la sostenibilidad está relacionado con la interconexión, primero de las personas como actores de su historia a lo largo de las generaciones y, después, de todas las formas de vida. Además, las citas sugieren que el aprendizaje permanente se basa a la vez en la

continuidad y en el cambio, y que ambos pueden contribuir a la sostenibilidad humana y planetaria interconectadas.

Aprendizaje permanente para el desarrollo interconectado

Tal como hemos dicho antes, uno de los grandes retos para el desarrollo socioeconómico en cualquier sociedad es la capacidad de trabajar de manera transversal entre diversos sectores para alcanzar enfoques más integrados de la sostenibilidad humana y planetaria. La filosofía y los enfoques del aprendizaje permanente pueden contribuir a este proceso de reintegración. Antes de exponer tres ejemplos ilustrativos institucionalizados, explicaré mis concepciones sobre el aprendizaje permanente en el contexto del VIH y el SIDA en África meridional, una experiencia que ilustra la necesidad de enfoques globales e interconectados del desarrollo humano. La pandemia del VIH y el SIDA exige concepciones del aprendizaje permanente amplias y profundas como la vida que conecten los elementos personales, pedagógicos y políticos en un tiempo de incertidumbre global.

Aprendizaje permanente en tiempos de VIH y SIDA

En el África subsahariana no hay nadie que no esté afectado por el VIH y el SIDA. Se trata de un fenómeno que forma parte de nuestra vida personal, política y pedagógica. El VIH y el SIDA ponen de manifiesto los problemas sociales, económicos, culturales y personales que deben superar los educadores y los activistas. Si bien el virus afecta tanto a niños como a adultos, las mujeres son las más vulnerables. Tal como afirma Susser (2009: 45): “(…) la biología, la cultura, la organización social, las rentas bajas y la falta de servicios combinadas hacen que las mujeres sean extraordinariamente vulnerables a la infección por VIH”.

La bibliografía refleja la compleja interacción entre el comportamiento individual, la política, la cultura, la economía, las relaciones entre sexos, el poder y la historia en los entornos donde están presentes el VIH y el SIDA. Steinberg (2008: 326) muestra de qué manera la intimidad del hogar se contamina y la moralidad de los hombres se somete a un profundo cuestionamiento. En su estudio sobre cómo “repensar la educación sobre el SIDA”, Lees (2008) se hace eco de la idea de Freire (1993:25), quien afirma que “la humanización siempre ha sido el problema central de la humanidad”. En su estudio, Lees afirma que “repensar nuestra concepción de la pandemia del SIDA nos permite ver que se trata de una cuestión que va más allá del virus, en realidad, se trata de las personas”. Además, Lees se pregunta hasta

qué punto entendemos bien las vidas y los comportamientos de las personas y, por tanto, el valor de utilizar la ficción, la no ficción y otros medios.

En un libro del poeta y novelista Magona (2008), el autor describe las complejidades de las relaciones entre sexos en un grupo de cuatro mujeres urbanitas de clase media y sus compañeros después de que su amiga Beauty muriera debido al SIDA, que le había contagiado su "marido infiel". Esta historia pone de manifiesto la enorme influencia del sexo en el VIH y el SIDA, ya que cada uno de los personajes principales intenta hacer realidad el legado que le ha dejado su amiga Beauty: la conciencia de la necesidad de controlar las propias relaciones sexuales con sus compañeros para "vivir durante mucho tiempo".

En la reveladora biografía del ex presidente sudafricano Thabo Mbeki, Gevisser (2007) analiza la compleja interacción de la política racial, la sexualidad y la desigualdad global con relación al SIDA: en Sudáfrica, cada día, entre 800 y 1.000 personas de media mueren a causa de enfermedades relacionadas con el SIDA.

El VIH y el SIDA no son un problema específicamente africano, tal y como demuestra la discriminación contra los seropositivos. En 2008, 67 países del mundo todavía tenían prohibida la entrada o la residencia en su territorio a las personas seropositivas, lo que implica la sospecha de que los seropositivos quieren infectar deliberadamente a otras personas. Esta práctica discriminatoria contribuye a ocultar aún más la enfermedad. Sin embargo, el tema en el que nos centramos son el trauma y el duelo omnipresentes, comparables a los que se producen a causa de otras enfermedades, el consumo de sustancias, la pobreza, la discriminación, la migración y la violencia, que a menudo se acentúan en épocas de guerra, de turbulencias económicas, políticas o climáticas o de incertidumbre.

Los tiempos de dificultades también son tiempos de oscuridad y luz, de tristeza y alegría, los dinamizan los procesos transformadores que conducen de la "casi muerte" a una "nueva vida". Las actuales incertidumbres globales nos indican que el trauma y el duelo están muy extendidos y, por tanto, los activistas y educadores no los pueden ignorar. El aprendizaje permanente en estos contextos exige un enfoque global e interconectado que incluya los aspectos físicos, espirituales, emocionales, psíquicos y materiales de las vidas de las personas.

A continuación daré otros ejemplos del potencial del aprendizaje permanente para tener un papel integrador en el desarrollo. Se trata de los marcos nacionales de cualificaciones, las regiones de aprendizaje y una universidad que ha integrado el

aprendizaje permanente en sus valores.

Marco Nacional de Calificaciones

El Marco Nacional de Calificaciones (NQF, de las siglas en inglés) de Sudáfrica es un instrumento pionero en todo el mundo y el primero en un "país en vías de desarrollo". Una de las primeras estrategias de educación y formación adoptada por el gobierno democrático que se formó en 1994 fue empezar a implantar el NQF para que la mayoría negra, hasta entonces excluida de la educación, pudiera acceder y conseguir que los alumnos se integraran y progresaran en los sistemas de educación y formación, con el fin de corregir las injusticias anteriores. El aprendizaje permanente fue una ambición clave que había que integrar en el NQF.

Dieciséis años más tarde, con la perspectiva que da el tiempo, se reconoce que estas ambiciones eran irrealizables. Sin embargo, como las calificaciones son un elemento clave mediante el cual los individuos y los colectivos negocian su posición en la sociedad, el NQF ha sido una estructura muy importante de dinamización de la comunicación, la colaboración y la coordinación en los diversos sistemas. Ahora, el NQF ha entrado en una nueva fase y, entre otras cosas, subraya la importancia de la orientación y el asesoramiento a alumnos a lo largo de toda su vida, el reconocimiento del aprendizaje previo; la acumulación y la transferencia de créditos y, por último, los enfoques del aprendizaje y el trabajo basados en la investigación.

El NQF ayuda a construir círculos de confianza entre todos los actores del sistema educativo y formativo del país. Además, colabora estrechamente con sistemas equivalentes en el ámbito internacional para facilitar el flujo de personas entre los estados. Para que el aprendizaje permanente tenga éxito, debe haber confianza entre proveedores, entre sectores y entre fronteras, para facilitar el acceso de los alumnos y garantizar su progreso, en el ámbito local y lo global. Los países con rentas medias y bajas no disponen de las infraestructuras institucionales de los países más ricos, por lo que para Sudáfrica el NQF tiene un papel muy importante en el desarrollo. (Para obtener más información sobre el contexto y el debate sobre el NQF, véase por ejemplo Lugg 2009.)

Entre las conclusiones de las experiencias del NQF destacamos las siguientes: es importante que la implantación sea coherente y sistémica; la transformación educativa se produce poco a poco, los marcos de calificaciones pueden contribuir a la transformación siempre que se consideren una plataforma para la comunicación, la cooperación y la coordinación, la importancia vital de la orientación y el

asesoramiento en todo el sistema, el reconocimiento que el aprendizaje previo constituye un puente pedagógico importante, la idea de que hay un enfoque científico fuertemente experimental y, finalmente, la asunción del fracaso de la apuesta clara por una educación basada en resultados como modelo para todo el sistema.

En resumen, los NQF toman más sentido como proyectos en curso y como artefactos cuestionables de la sociedad moderna que pueden contribuir de forma modesta a que la sociedad gestione las relaciones entre la educación, la formación, el trabajo y el desarrollo encontrando un “territorio común” entre varias formas de aprendizaje y articulación con las prácticas laborales y desarrollo. Se trata de vehículos útiles para la comunicación, la cooperación y la coordinación en la educación, la formación, el trabajo y el desarrollo.

(Walters y Parker, 2008).

Los NQF que adoptan el aprendizaje permanente como concepto básico y principio organizativo pueden contribuir a los enfoques interconectados del desarrollo aplicados en varios terrenos epistemológicos y sectoriales.

Learning Cape

El siguiente ejemplo de intento de aplicar el aprendizaje permanente en una escala provincial es el proyecto Learning Cape. Este proyecto no ha tenido mucho éxito, pero es importante identificar tanto las posibilidades como las limitaciones de crear regiones o ciudades de aprendizaje en el marco de este esfuerzo de aprendizaje permanente para el desarrollo interconectado.

Las ventajas de una “región de aprendizaje” son que delimita un espacio geográfico en el que se crean posibilidades más globales e integradas para coordinar sistemas, políticas, prácticas de aprendizaje permanente y desarrollo. Con este objetivo, me limitaré a resaltar algunas lecciones que hemos aprendido de Learning Cape. (Si desea una explicación más detallada, consulte Walters, 2007.)

La creación de una región de aprendizaje exige una voluntad política fuerte y una visión a largo plazo. Es necesario que se produzcan cambios de gran alcance en la reflexión sobre educación, formación, trabajo y desarrollo, dado que debe incluir, por ejemplo, aspectos relacionados con transportes, seguridad, economía, salud,

educación y formación intergeneracional e intersectorial. Tal como sabemos, si, por ejemplo, las mujeres no pueden ir a clase por amenazas de violencia o falta de transporte, se inhibirá el aprendizaje. Y si los niños están mal nutridos tendrán una capacidad de concentración y de estudio limitada. Por ello, se necesitan enfoques globales del desarrollo. El éxito de una región de aprendizaje depende de condicionantes como las “comunidades de confianza” entre instituciones, comunidades y sectores. Hay una interacción constante entre la pedagogía, la política y la organización. Una organización de aprendizaje que intenta lograr un aprendizaje permanente amplio y profundo como la vida para todos los ciudadanos de todas las edades es un reto muy complejo y una “gran idea” muy difícil de materializar, pero que funciona (en varios niveles) en diferentes zonas del mundo.

Aprendizaje permanente en una universidad: Universidad del Cabo Occidental

Si queremos que el aprendizaje permanente vaya más allá de las ambiciones retóricas y que evolucione hacia un enfoque sistemático del funcionamiento de una institución como una universidad, hay que tener en cuenta que esto afecta a todos los aspectos de la institución, como las asociaciones y los vínculos estratégicos, los marcos regulatorios globales, la investigación, los procesos de docencia y aprendizaje, las políticas y los mecanismos de administración y los sistemas y servicios de apoyo a los estudiantes (UWC y UIE 2001). El aprendizaje permanente tiene relación de nuevo con el desarrollo interconectado dentro de la institución y entre la institución y las comunidades que la rodean.

El enfoque del aprendizaje permanente en el marco de la universidad también dependerá de las funciones sociales aceptadas como base de la misión del aprendizaje permanente. Es evidente que ni las universidades ni el aprendizaje permanente son espacios neutrales desde el punto de vista político.

La Universidad del Cabo Occidental se ha marcado un horizonte en cuanto al aprendizaje permanente y, aproximadamente en los últimos 10 años, ha aplicado un enfoque de manera sistemática. Sin embargo, como suele suceder con este tipo de cambios, el proceso también ha generado contestación y ha habido resultados buenos y malos. La historia del esfuerzo de la Universidad se explica en otra obra (Walters, 2005).

Ideas clave

En términos generales, si el aprendizaje permanente se toma en serio, como filosofía y como enfoque, cuestiona las visiones desde los puntos de vista de las identidades individuales y colectivas y las diversas concepciones del conocimiento, y hay relaciones de poder cambiantes relacionadas con la competencia entre funciones sociales y económicas. Por ello, el aprendizaje permanente puede suponer un reto para las identidades de las personas, las concepciones epistemológicas y las relaciones de poder. Hay funciones sociales que compiten entre ellas y, por tanto, siempre habrá contestación. Por lo tanto, es importante que haya un consenso nacional, regional o institucional o bien marcos políticos o legislativos globales para el aprendizaje permanente, que ayuden a construir "comunidades de confianza". Hasta ahora, en Sudáfrica los resultados obtenidos han sido desiguales.

Si las funciones sociales del aprendizaje permanente son fomentar la justicia social, la sostenibilidad medioambiental y la justicia en la sociedad, hay que tomar decisiones duras y reconocer la política del esfuerzo. La sostenibilidad hace énfasis tanto en las continuidades y el cambio -las personas necesitan, tanto individual como colectivamente, entornos que les habiliten y fomenten sus capacidades para entender, adaptarse y dar forma al cambio, lo que paradójicamente puede fomentar el sostenimiento o la vuelta a determinadas prácticas culturales.

Acabaré con dos citas que señalan visiones del mundo y las funciones del aprendizaje permanente que exigen concepciones y enfoques más integrados y no jerárquicos a la hora de enfocar el desarrollo socioeconómico, personal y planetario.

La primera es de Lily Walker, una líder aborigen australiana que cuestiona el enfoque habitual del trabajo de desarrollo, según el cual hay personas que saben y otras que no. Dice lo siguiente:

"Si has venido a ayudarme, estás perdiendo el tiempo. Pero si vienes porque tu liberación está ligada a mí, entonces empecemos ".

(Myles y Tarrago 1996)

La segunda es de la conferencia Confintea VI, celebrada en diciembre de 2009, y hace referencia a los enormes retos que afrontan (y que gradualmente van

reconociendo) cada vez más personas y pueblos del mundo:

“El planeta no sobrevivirá si no se convierte en un planeta que aprende”.

En estas dos citas, e implícitamente a sus perspectivas del desarrollo, el aprendizaje permanente largo y profundo como la vida no es una opción. En esta época de gran incertidumbre medioambiental, económica, política y social en muchos lugares del mundo, trabajar de manera respetuosa e interconectada para construir “comunidades de confianza” en el contexto de las familias, las comunidades, las instituciones, las ciudades y las naciones y transnacionalmente exige concepciones del aprendizaje permanente largo y profundo como la vida para la sostenibilidad, concepciones que combinen los aspectos personales, organizativos, pedagógicos y políticos.

Bibliografía

Amutabi, Maurice and Oketech, Moses (eds) (2009) *Studies in Lifelong Learning in Africa – From Ethnic Traditions to Technological Innovations.* Lewiston: The Edwin Mellen Press.

Freire, Paulo (1993) *Pedagogy of the oppressed*, London, Penguin Books

Gevisser, Mark (2007) *Thabo Mbeki*. Johannesburg: Jonathan Ball Publishers.

Lees, Jim. (2008) Re-thinking AIDS education: laying a new foundation for more appropriate practice in South Africa . PhD. University of Western Cape, South Africa.

Lugg, Rosemary (2009) Making different equal? Rifts and rupture in state and policy: The National Qualifications Framework in South Africa. In Cooper Linda. and Walters Shirley (Ed) (2009) *Learning/Work: Turning Work and Lifelong Learning inside out*. Cape Town: HSRC Press

Magona, Sindiwe (2008) *Beauty’s Gift*, Cape Town, Kwela Books

Mies, Maria (1986) Patriarchy and accumulation on a world scale: Women in the

international division of labour. London: Zed Books

Myles, Helen and Tarrago, Isabel (1996) ‘ Some good long talks’: cross-cultural feminist practice. In Walters, Shirley and Manicom, Linzi (1996) *Gender in Popular Education: Methods for Empowerment.* London: Zed Books

Preece, J. 2009. “Lifelong Learning and development: a perspective from the ‘ South ’” in: *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39 (5), 85-99.

Sen, Amartya (1999) *Development as Freedom*, Oxford: Oxford University Press

Schuller Tom and Watson Mark (2009) *Learning through life.* United Kingdom: NIACE

Torres, Rosa Maria (2004) *Lifelong Learning in the South: Critical Issues and Opportunities for Adult Education*(Stockholm: SIDA)

UNESCO (2006) *Education for Sustainable Development Toolkit*. París: UNESCO Education Sector.

University of Western Cape (UWC) and Unesco Institute for Education (UIE) (2001) *Cape Town Statement on Characteristics of Lifelong Learning Higher Education Institutions*. Bellville: Division for Lifelong Learning, UWC.

Steinberg, Jonny (2008) *The 3 letter plague*. Cape Town: Jonathan Ball Publishers.

Susser, Ida. (2009). *Aids, sex and culture: Global politics and survival in Southern Africa.* USA: Wiley-Blackwell.

Von Kotze, Astrid (2009) But what shall we eat? Research questions and priorities for work and learning. In Cooper, Linda and Walters, Shirley (eds). 2009. *Learning/Work: Turning work and lifelong learning inside out.* Cape Town: Human Sciences Research Council

Walters, Shirley (2005) Realising a lifelong learning higher education institution. In Sutherland Peter and Crowther Jim. (Ed) *Lifelong Learning: Concepts and Contexts.* UK: Routledge Falmer.

Walters, Shirley (2007) Learning regions in lifelong learning. In Jarvis P. (Ed) *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London and New York: Routledge.

Walters Shirley and Parker Ben (2008) Competency based training and national qualifications frameworks: insights from South Africa. *Asian Pacific Education Review*. 9 (1), 70-79.

Yang, Jin and Valdés-Cotera, Raul (eds) (2011) *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL).

Notas

[1] Se publicó una versión anterior de este texto en Yang, Jin y Valdés – Cotera, Raul (ed.), 2011. *Conceptual evolution and policy Developments in lifelong learning. Hamburgo: UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL).*

Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004 – 2010): os desafios da desigualdade e da diversidade

Timothy D. Ireland,
Universidade Federal da Paraíba

Resumo

A alfabetização e educação de jovens e adultos se expressam em muitas políticas nacionais prioritariamente como escolarização compensatória ou equivalência para jovens e adultos que não acessaram a educação na idade considerada 'própria'. No Brasil, no período de 2004 – 2010, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), existe uma visível tentativa de desafiar as desigualdades enraizadas na estrutura sócio-econômica brasileira e de dialogar com a diversidade intrínseca da composição étnico-racial nacional, na medida em que se busca consolidar e institucionalizar a educação de jovens e adultos como política pública. Apesar de estratégias que procuram (a) articular a fase inicial do processo de alfabetização com a sua continuidade em programas escolares de equivalência, (b) criar novos programas de educação e formação para o trabalho, e (c) levar em conta as demandas de um novo ciclo de desenvolvimento sócio-econômico, o reflexo dessas estratégias nas estatísticas educacionais é limitado. Os dados apontam a necessidade de se efetivarem políticas de intersetorialidade, de investimento na qualidade da oferta e de desenvolvimento de novas estratégias e formatos para mobilizar a demanda latente.

Palavras-chave

políticas públicas, educação de jovens e adultos, aprendizagem e educação ao longo da vida, desigualdade, diversidade

Abstract

Youth and adult literacy and continuing education is expressed largely in many national policies as compensatory or equivalence schooling for young people and adults who have not accessed education at the 'proper' age. In Brazil, in the period 2004-2010, with the creation of the Secretariat for Continuing Education, Literacy and Diversity (SECAD), a visible attempt was made to challenge the inequalities

rooted in the Brazilian socio-economic structure and to dialogue with the diversity intrinsic to the national ethnic-racial composition, whilst seeking to consolidate and institutionalize youth and adult education as a public policy. In spite of strategies which sought (a) to link the initial phase of the literacy process with its continuity in school equivalency programmes, (b) to create new programmes integrating education and work training, and (c) to take into account the demands of the new cycle of socio-economic development, the reflex of these strategies on educational statistics was limited. The data indicates the need to implement inter-sectoral policies, to invest in the quality of programmes offered and to develop new strategies and means for mobilizing the latent demand.

Key words

public policy, youth and adult education, lifelong learning and education, inequality, diversity

Prefácio: educação para todos ao longo da vida

“(...) reafirmo que a luta mais obstinada do meu governo será o combate à miséria. Isso significa fortalecer a economia, ampliar o emprego e aperfeiçoar as políticas sociais. Isso significa, em especial, melhorar a qualidade do ensino, pois ninguém sai da pobreza se não tiver acesso a uma educação gratuita, contínua e de qualidade. Nenhum país, igualmente, poderá se desenvolver sem educar bem os seus jovens e capacitá-los plenamente para o emprego e para as novas necessidades criadas pela sociedade do conhecimento”.

(Discurso da Presidente da República, Dilma Rousseff, em 10/02/2011)

Nos últimos 20 anos o mundo tem convivido com uma dualidade de discursos com relação às políticas de educação em geral, e de políticas de educação de jovens e adultos, em particular. De um lado, desde a II Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA II) em Montreal em 1960 e com mais ênfase a partir da Confintea III em Tóquio em 1972, o Relatório Faure (*Learning to Be*) de 1976 e a Recomendação de Nairóbi para o Desenvolvimento da Educação de Adultos do mesmo ano, os conceitos de educação permanente, educação continuada e educação ao longo da vida vêm ganhando mais visibilidade nos discursos educacionais. De outro, desde a Conferência Mundial de Educação para

Todos em Jomtien (Tailândia) em 1990, o conceito e chamamento da Educação para Todos tem sido crescentemente utilizado para fundamentar as políticas da educação. Em princípio, embora complementares, na realidade os dois conceitos têm criado uma dualidade com impactos diversos sobre como se concebem as políticas nacionais de educação de jovens e adultos.

O princípio da educação permanente, que evoluiu para a educação ao longo da vida e que, por sua vez, se tornou aprendizagem ao longo da vida, propagou-se como um princípio organizador para toda a educação seja ela formal ou não formal. Nesse processo, a práxis da educação de jovens e adultos como componente integral da aprendizagem e educação ao longo da vida também adquiriu uma abrangência maior. Entretanto, o princípio da educação para todos que, em essência, estaria em completo acordo com a noção da aprendizagem ao longo da vida, na prática foi consistentemente reduzido para a dimensão escolar da aprendizagem ao longo da vida. Ao conter metas específicas para a educação de jovens e adultos, a própria EJA se expressa em muitas políticas nacionais prioritariamente como escolarização compensatória ou equivalência para jovens e adultos que não acessaram a educação na idade considerada ‘própria’, conforme mencionado anteriormente.

Essa dualidade terminou ganhando dimensões geográficas ou geopolíticas na medida em que a aprendizagem ao longo da vida foi crescentemente compreendida como uma expressão dos países industrializados do norte enquanto a educação para todos na sua vertente estritamente escolar foi associada às práticas de educação de jovens e adultos desenvolvidas nos países emergentes ou em vias de desenvolvimento do sul.

O Brasil não foi exceção a essa regra. Durante vários anos, especialmente na década de noventa e nos anos iniciais do novo século, as políticas de EJA se caracterizavam por ser fortemente escolares na sua orientação, priorizando a alfabetização entendida de forma bastante restrita. A partir da posse do novo governo do Presidente Lula em 2003, dois movimentos começam a ganhar força na política educacional: uma crescente institucionalização da EJA garantindo maior acesso a educação escolar ao longo da vida e uma tentativa tímida, embora palpável, de buscar estratégias políticas para fazer frente às gritantes desigualdades que caracterizam e deformam a sociedade brasileira e à diversidade que a enriquece – da pedagogia da homogeneização para a pedagogia da heterogeneidade. De um lado, a institucionalização democratiza o acesso à educação, mas tende a inibir o poder transformativo associado com aquela educação de jovens e adultos inspirada na pedagogia do oprimido de Freire. De

outro, a tentativa de diversificar a oferta de acordo com a demanda dos sujeitos potencializa uma oferta mais em consonância com as circunstâncias das vidas quotidianas das pessoas, com o objetivo maior de formar uma sociedade mais justa. Assim, embora a âncora da política de EJA continue sendo profundamente escolar, há uma busca para diversificar as respostas em consonância com as necessidades de aprendizagem dos diversos segmentos da sociedade em desvantagem escolar.

Por esse motivo, entendemos que a política nacional de EJA está em transição de uma postura fortemente influenciada pela forma – alguns diriam equivocada – em que a educação para todos foi traduzida, para uma posição mais permeável a novas estratégias de aprendizagem. Não obstante, a análise dos dados do período 2004 a 2010 revela que, embora tenha havido avanços importantes nas formas de oferta de EJA, há resistência aos formatos mais tradicionais de alfabetização e educação escolar, possivelmente associada à dura realidade da desigualdade. Assim, argumentamos que a lenta queda dos índices de analfabetismo no período, a pouca articulação entre o Programa Brasil Alfabetizado e os programas de ensino fundamental ofertados pelos Estados, Distrito Federal e municípios, e a queda geral na matrícula na EJA exigem um repensar das atuais estratégias para jovens e adultos fora da escola.

Nesse nosso texto, pretendemos inicialmente apontar a importância conferida à educação como componente estruturante do processo de desenvolvimento atual capaz de fazer frente à perversidade da herança histórica brasileira de discriminação e desigualdade e contribuir para a empregabilidade e mobilidade social dos sujeitos do processo sem ignorar as suas limitações. Ao delimitar o período entre 2004 e 2010, o nosso interesse é analisar a política de EJA a partir do segundo ano do governo Lula, ano da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD [1], que estabeleceu os eixos centrais da política dos seguintes sete anos. Para fins de análise, embora aludindo ao leque de programas implementados, concentraremos nos dois eixos principais da estratégia política – o Programa Brasil Alfabetizado – PBA e a modalidade escolar de educação de jovens e adultos equivalente ao ensino fundamental e ensino médio destacando o avanço que a criação da SECAD representou potencialmente para o campo da EJA. Argumentaremos que, apesar de uma conjuntura favorável em que as condições legais e financeiras básicas foram conquistadas para o desenvolvimento da educação, os índices educacionais (analfabetismo, matrícula em EJA, e outros) e sociais não responderam da forma esperada aos esforços empreendidos. Os resultados dos principais programas do governo nesse campo

suscitam uma interrogação sobre o rumo da política futura.

Por motivos de honestidade intelectual, faz-se necessário declarar que o autor não se considera como observador desinteressado das políticas sob análise. Como diretor do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da SECAD/MEC que fui durante o período de 2004 a 2007, também me sinto responsável pelos rumos da política implementada nesse primeiro mandato do governo do presidente Lula.

Educação e desenvolvimento

No seu Relatório de Observação N. 4 (2011), o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES [2], dentre outros aspectos, (a) afirma que "a Educação é um direito de todos e deve ser adotada como prioridade estratégica para o desenvolvimento brasileiro"; (b) considera que a educação das pessoas para a vida e para o trabalho constitui o fator crítico que marca a diferença entre crescimento e desenvolvimento de um país, e (c) argumenta que a escolarização tem se tornado o veículo principal adotado pela sociedade para educar pessoas para a vida e o mundo do trabalho. Para o CDES:

A educação é estruturante do desenvolvimento, pela capacidade de articular políticas públicas pró-equidade, como saúde, cultura, esportes, de potencializar condições de acesso aos direitos, promovendo a cidadania e o desenvolvimento produtivo, de viabilizar a construção cultural para um novo padrão de consumo e convivência na sociedade, e de liberar os potenciais de criatividade e inovação para a produção sustentável de bens e serviços. Além disso, a urgência em inserir-se no processo global de transformação da sociedade pela economia do conhecimento torna imprescindível aproximar os conceitos de educação e da sociedade do conhecimento.

(2011, p. 21).

Assim, antes de tudo, a educação é compreendida com um direito subjetivo de toda e qualquer pessoa independente de outras variáveis, especialmente idade. O direito à educação é garantido pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Constituição Federal brasileira de 1988. É considerado como o primeiro direito social no sentido de que abre portas para outros direitos humanos fundamentais. Ao mesmo tempo, a educação no seu sentido mais escolar tem sido crescentemente

incumbida com a responsabilidade de preparar os cidadãos para participar da vida em sociedade e para o mundo do trabalho. Porém, para funcionar como um mecanismo distributivo de justiça e igualdade, a educação precisa operar numa sociedade que garanta a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos. A própria existência de um sistema de educação escolar de jovens e adultos constitui uma prova cabal da inexistência dessas garantias. Portanto, embora a educação possa contribuir para a transformação das relações sociais, também contribui para a manutenção das mesmas. Nesse sentido, no contexto brasileiro, a educação continua gerando desigualdades ao distribuir desigualmente oportunidades e qualidade de serviços educacionais. Conforme o relatório do CDES, o sistema educacional tanto escolariza pessoas com insuficiências em aprendizagens fundamentais quanto expulsa estudantes precocemente.

Pesa sobre a educação – e, no nosso caso, a EJA – uma série de variáveis que contribuem fortemente para a distribuição de desigualdades: gênero, região, idade, renda, localidade (campo x cidade), etnia/cor, entre outras. Como veremos, essas variáveis exercem uma influência nociva sobre o acesso a oportunidades educacionais e, consequentemente, sobre os índices de analfabetismo e analfabetismo funcional, sobre o número de anos de estudo, sobre índices de abandono, retenção e repetência, evasão e sobre os resultados do processo de aprendizagem. Para a EJA poder contribuir de uma forma mais eficaz para diminuir as desigualdades existentes, a própria composição multifacetada dessas desigualdades requer políticas intersetoriais que, ao agir de uma forma articulada, possam contribuir para solapar os alicerces dessa desigualdade. O próprio Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social argumenta que tanto a política educacional quanto a política tributária, cujos efeitos sociais estão fortemente articulados, são consideradas como máquinas geradoras de desigualdades:

A estrutura tributária brasileira – regressiva no imposto de renda, omissa e inoperante no que concerne à taxação da riqueza e pouco transparente e irracional no caso das taxas sobre produção e consumo – é em si importante fator de desigualdade social. Dados do IPEA revelam que os mais pobres pagam 49 % de sua renda em impostos, enquanto os que ganham mais de 10 salários mínimos mensais contribuem com apenas 26% da sua receita. Proporcionalmente à renda, os pobres contribuem mais para custear a máquina estatal, em todos os níveis e setores de governo, do que os contribuintes de melhor situação econômica.

(2011, p.9).

Ao pagar esses tributos, os pobres terminam financiando serviços educacionais tais como ensino superior e educação básica privada aos quais dificilmente terão acesso.

Retratando as desigualdades: desafios para a EJA (2004)

Apesar dos enormes desafios a serem enfrentados em 2004, o governo contou com algumas condições objetivas favoráveis. Em primeiro lugar, a eleição do presidente Lula representou a consolidação da estabilidade política e dos processos democráticos no Brasil. A eleição de um operário como chefe de governo foi compreendido como um sinal de maturidade da jovem democracia brasileira. Em segundo lugar, após anos de índices alarmantes de inflação e hiperinflação e uma série de planos anti-inflacionários (Cruzado, Bresser, Verão, Collor, etc.) fracassados [3], o país estava entrando numa fase quase inédita de estabilidade monetária e fiscal. E, em terceiro lugar, apesar de tensões causadas pela macroeconomia mundial, a economia nacional conheceu um período de crescimento moderado parcialmente interrompido pela crise financeira de 2008. Os preços de 'commodities' no mercado internacional aliados à expansão da demanda do mercado local garantiram um período de estabilidade e otimismo econômicos incomuns na história contemporânea do país. Desse modo, o crescimento econômico propiciou as condições objetivas para um maior investimento em políticas sociais e, em especial, em educação, ao tempo em que as demandas do mercado por mão de obra qualificada criaram uma demanda potencial para investimentos em educação e formação de jovens e adultos frente a um quadro de índices educacionais nada animadores.

No campo estritamente educacional, de acordo com Haddad e Di Pierro (2006:254), "(…) se os avanços recentes na educação escolar de adultos no Brasil são fracos, o problema não reside na legislação, mas bem na maneira em que as políticas educativas foram conduzidas". A Constituição Federal de 1988 garantiu o direito de todo cidadão à educação (art. 205) e afirmou a obrigação do Estado para ofertar ensino fundamental gratuito para todas as pessoas que a ele não tiveram acesso na idade própria (art. 208). Igualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996 reforçou o direito de pessoas jovens e adultas à educação, incluída como modalidade de educação básica que deveria se adequar "às necessidades e disponibilidades (dos jovens e adultos), garantindo-se aos que

forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (...)" (art. 4º, VII). No campo do financiamento da EJA, embora uma fonte estável de financiamento de EJA não tenha sido estabelecida até a aprovação do FUNDEF em 2006, o programa conhecido como Recomeço, regulamentado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), em março de 2001, que se tornou Programa Fazendo Escola em 2003, propiciava transferência de recursos por aluno matriculado em EJA principalmente para os Estados e municípios com IDH menor ou igual a 0,500 [4].

Por motivos políticos, a alfabetização de jovens e adultos foi, mais uma vez, artificialmente separada da educação escolar de jovens e adultos. O Programa Brasil Alfabetizado (PBA), criado pelo Decreto Presidencial de setembro de 2003 (No. 4834), sofreu uma série de ajustes e modificações ao longo dos anos seguintes, visando em grande parte rearticular o programa com a EJA e, dessa maneira, garantir a continuidade de estudos aos educandos que retomaram a sua escolaridade por meio do PBA. Ao criar o programa, o Decreto garantiu uma fonte de recursos independente dos recursos destinados à modalidade de EJA.

Dados do IBGE (PNAD/IBGE, 2005) desse início do período em estudo mostram uma população em torno de 182 milhões. Desse total, 137.7 milhões tinham mais de 15 anos de idade e 34 milhões estavam na faixa etária de 15 a 29 anos. Desse mesmo segmento da população, 14.654.000 foram classificados como analfabetos (com menos de um ano de escolaridade) e mais 16 milhões possuíam menos de 4 anos de escolaridade, sendo considerados como analfabetos funcionais e, assim, constituindo-se um índice de 24,1% de analfabetismo funcional brasileiro. Acrescentando as 37 milhões de pessoas acima de 15 anos que não concluíram o ensino fundamental às pessoas analfabetas e funcionalmente analfabetas, chegamos à cifra de 68 milhões de brasileiros acima de 15 anos que não concluíram o ensino fundamental. Isto significa quase 50% da população total (acima de 15 anos). Na faixa etária de 15 a 24 anos, 12 milhões de jovens não concluíram o ensino fundamental e quase 2 milhões foram considerados analfabetos. Desnecessário comentar que os evidentes baixos níveis de escolaridade representam um grave obstáculo para a inserção de jovens na oferta de formação profissional: a baixa escolaridade e a carência na formação de habilidades básicas de leitura, escrita e matemática (CDES, 2011, p.40).

Outras variáveis indicadas acima, como localização, etnia, cor e renda também pesam nas estatísticas educacionais e no acesso equitativo dos jovens e adultos a oportunidades educacionais. A porcentagem da população analfabeta rural era

quase três vezes maior que a da zona urbana – 25,8% contra 8,7% – embora o número total de pessoas analfabetas no campo fosse menor que o da cidade – 4,7 milhões contra 9,7 milhões. A tabela a seguir ilustra o viés regional que também influencia bastante na distribuição de oportunidades educacionais:

Tabela 1: Índice de analfabetismo para pessoas acima de 15 anos por locação geográfica –

Região	Total	Urbano	Rural
Brasil	11.4	8.7	25.8
Norte	12.7	9.7	22.2
Nordeste	22.4	16.8	37.7
Sudeste	6.6	5.8	16.7
Sul	6.3	5.4	10.4
Centro Oeste	9.2	8.0	16.9

Fonte: IBGE. Síntese de Indicadores Sociais 2005.

Na dimensão étnica, os dados evidenciam que a porcentagem de pessoas indígenas (18,1%) e negras (16%) consideradas analfabetas era bem superior à das pessoas brancas (7,1% da mesma forma que o índice de analfabetismo na região nordeste era bem superior do das outras regiões (22,4% no nordeste contra 6,3 % no sul).

Em termos sócio-econômicos, há uma nítida correlação entre analfabetismo e níveis de renda. Contudo, como Haddad (2002) afirma “os analfabetos não são pobres porque são analfabetos: são analfabetos porque são pobres”. Analfabetismo e pobreza são praticamente sinônimos e os dados comprovam também uma relação bem definida entre baixa renda, analfabetismo e região geográfica:

Tabela 2: Taxa de analfabetismo para a população acima de 15 anos de renda familiar *per capita* em salários mínimos – 2006

Regiões	População analfabeta acima de 15 anos					
	Total (x1000)	*Renda familiar per capita em salários mínimos*(%)				
		Total	Até 1/2	Entre 1/2 e 1	Entre 1 e 2	Mais que 2
Brasil	14.391	10,4	17,9	13,7	6,5	1,3
Norte	1.142	11,3	15,1	13,1	6,8	2,4
Nordeste	7.595	20,8	24,9	23,7	13,5	1,9
Sul	3.667	6	10,1	9,5	5,1	1,2
Sudeste	1.179	5,7	10,4	8,8	4,6	1,1
Centro Oeste	808	8,3	12,7	11,7	6,6	1,4

Fonte: IBGE, PNAD 2006.

O índice de analfabetismo, por exemplo, entre as famílias mais pobres da região nordeste era 20 vezes maior que entre as famílias mais ricas. Com respeito ao viés de gênero, o índice de analfabetismo entre homens é marginalmente superior que o das mulheres (11.4% contra 11.1% para mulheres).

Por fim, a tabela 3 abaixo retrata o impacto da variável idade ou geração sobre índices de analfabetismo. O analfabetismo se concentra fortemente entre a população acima de 40 anos e de uma forma mais expressiva ainda na faixa etária dos 60 e mais anos. No passado essa concentração do analfabetismo entre a população idosa era usada como argumento para centrar investimentos na alfabetização e educação dos evidentemente mais economicamente ativos deixando “os velhinhos morrerem em paz”, nas palavras de Darcy Ribeiro (Haddad apud Paiva, s/d) [5].

Tabela 3: Brasil – Pessoas não alfabetizadas acima de 15 anos de idade, por sexo de acordo com faixas etárias.

Faixas etárias	Total	**Homens**	%	**Mulheres**	%
Total	14.391.064	7.059.550	49,06	7.331.514	50,94
15-17 anos	166.262	119.947	72,14	46.315	27,86
18-24 anos	672.901	433.811	64,47	239.090	35,53
25-29 anos	750.300	462.297	61,61	288.003	38,39
30-39 anos	1.982.777	1.165.343	58,77	817.434	41,23

Mais de 39 anos 10.818.824 4.878.152 45,09 5.940.672 54,91

Fonte: IBGE, PNAD 2006.

Um sinal da ineficiência do sistema escolar é o grande número de jovens na faixa etária de 15 a 29 anos que, apesar de terem tido melhores condições de acesso à escola que os seus pais ou avós, ainda incorporam o universo dos analfabetos.

Frente ao total de quase 68 milhões de jovens e adultos brasileiros acima de 15 anos que não concluíram o ensino fundamental em 2004, somente 4.330.265 estavam matriculados em classes de EJA (ensino fundamental e médio) dos quais 1.530.275 frequentavam o primeiro segmento de ensino fundamental (Censo Escolar 2004). Dados do Sistema Brasil Alfabetizado registram 1.717.229 alunos alfabetizandos atendidos no ano de 2004. Assim, dos 68 milhões somente um pouco acima de 6 milhões ou 8,8% estavam envolvidos em algum programa formal de educação de jovens e adultos.

Desafios da diversidade e da inclusão

Embora o primeiro ano do governo Lula tenha devolvido a alfabetização para a agenda política após um longo período ausente e a coordenação das ações para o Ministério da Educação [6], o formato escolhido para atender aos 14.6 milhões de jovens e adultos que não sabiam ler e escrever foi a oferta de cursos de alfabetização de curta duração. Apesar dos ajustes feitos nos anos seguintes com o aporte de recursos adicionais, a concepção básica do programa não mudou e as dificuldades em articular a alfabetização com a sua continuidade em programas de EJA e com outras políticas públicas sociais do governo se mostraram complexas.

Em termos organizacionais, o Ministério de Educação sofreu uma reestruturação em 2004. A Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, criada no ano anterior para formular e executar uma nova política de alfabetização [7] foi extinta e substituída, em 2004, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Com a criação da SECAD, o governo pretendia contribuir para a oferta de educação de qualidade – compreendida como garantia de acesso, permanência e aprendizagem para os segmentos da população historicamente negada dos seus direitos: as pessoas jovens e adultas analfabetas ou com baixos níveis de

escolaridade, afro-brasileiros e quilombolas [8], a população rural, os povos indígenas, mulheres, adolescentes e jovens em situações de risco e vulnerabilidade social, a população carcerária, adolescentes e jovens cumprindo medidas sócio-educativas. Por meio do título com que se batizou a nova secretaria, buscou-se expressar os três principais eixos organizativos. “Educação continuada” apontava o foco de uma agenda educacional para jovens e adultos, que extrapolasse a noção de escolaridade formal e frisasse a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. “Alfabetização” indicava a prioridade política que o governo daria para as ações nesse campo como expressão de cidadania, lembrando que o Programa Brasil Alfabetizado era uma meta presidencial monitorada diretamente pela Casa Civil. Por fim, “Diversidade” sinalizava a busca de políticas inclusivas que respeitassem e valorizassem as múltiplas dimensões da diversidade étnico-racial, cultural, social, de gênero, ambiental e regional.

A SECAD era composta de cinco departamentos, um dos quais com a responsabilidade para a alfabetização e educação continuada de jovens e adultos. Constituiu-se como a primeira vez, desde 1964, em que o campo da educação de adultos recebesse um reconhecimento tão elevado dentro do Ministério da Educação. Ao longo dos três anos seguintes, houve esforço para, de um lado, fortalecer o programa Brasil Alfabetizado e articulá-lo de uma forma mais orgânica com os programas de EJA e, de outro, desenvolver mecanismos mais participativos de consulta e escuta na busca de um diálogo com os movimentos sociais (Machado, 2009, p.32-34).

Com relação ao PBA, os dados indicam um aumento no número de alunos atendidos pelo programa e dos recursos investidos:

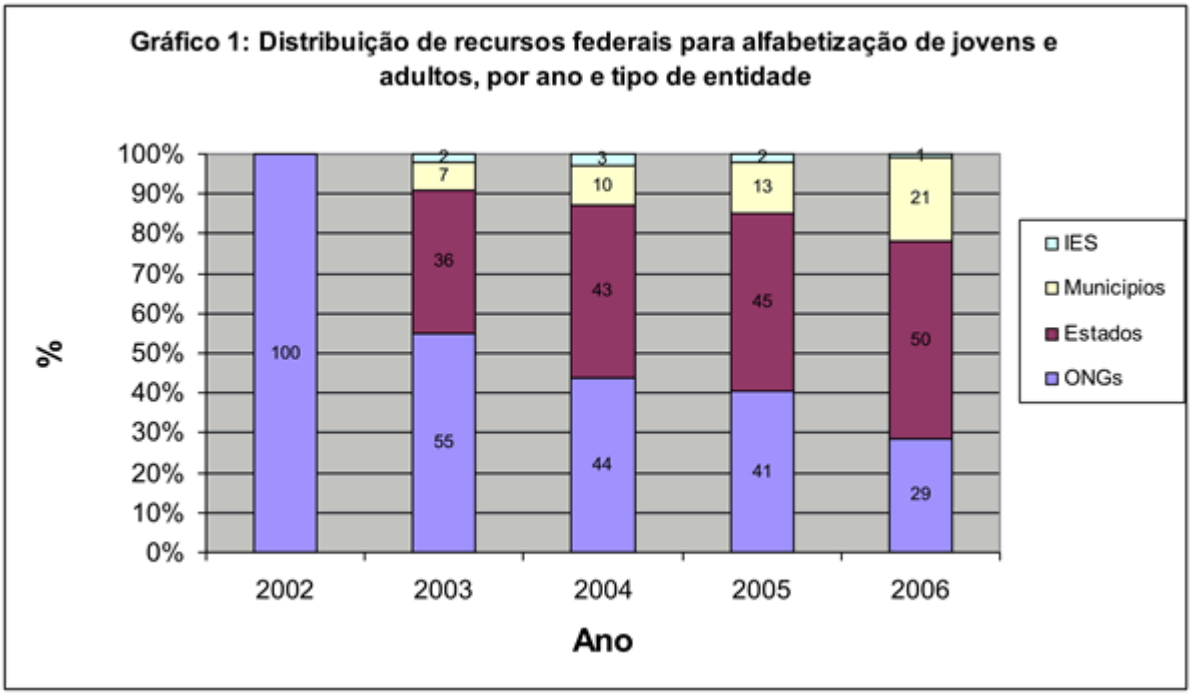
Tabela 4: Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola: número de alunos atendidos e recursos alocados – 2003/2007

Ano	Programa Brasil Alfabetizado: Número de alunos matriculados	Recursos investidos (milhões de Reais)	Fazendo Escola: Número de alunos atendidos	Recursos investidos (milhões de Reais)
2003	1,598,430	162,1	1,549,004	387
2004	1,526,155	167,1	1,834,235	420

2005	1,875,705	208,3	3,342,531	486
2006	1,609,446	180,3	3,327,307	498
2007	1.286,718	315	–	–

Fonte : MEC/SECAD – Mapa do Brasil Alfabetizado

A duração do programa, que era de seis meses, passou para oito. E, numa tentativa de melhorar a articulação entre alfabetização e continuidade, a proporção de recursos alocados para Estados e municípios aumentou, diminuindo-se a proporção da participação da sociedade civil na execução do programa:



Fonte: Sistema Brasil Alfabetizado (SBA)

Os dados na tabela 4 indicam um aumento anual nos recursos investidos em EJA e no número de alunos atendidos. Conforme mencionado acima, o programa Fazendo Escola incentivava a matrícula em EJA por meio da descentralização de recursos inicialmente para os estados e municípios de baixo IDH. A partir de 2005, contudo, o programa passou a universalizar o apoio a todos os estados e municípios que

apresentavam matrícula em EJA [9]. A resolução que instituiu essa mudança sinaliza a tentativa de articular os alunos matriculados no PBA com a matrícula em EJA.

No campo da articulação política, o departamento de EJA buscou estabelecer mecanismos regulares e sistemáticos de diálogo com representantes da sociedade civil organizada e dos governos estaduais e municipais. A Comissão Nacional de Alfabetização de Adultos (CNAA), instituída pelo Decreto no. 4.834 de 2003, foi redimensionada em 2004 com o advento da SECAD e se tornou a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), composta por representantes dos governos federal, estaduais e municipais, das agências internacionais, de instituições de ensino superior e da sociedade civil [10]. A CNAEJA possuía "caráter consultivo, de forma a assegurar a participação da sociedade no Programa, assessorando na formulação e implementação das políticas nacionais e no acompanhamento das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos" (Brasil, 2007, art. 14). Ao mesmo tempo, o departamento estabeleceu uma sistemática de reuniões bianuais com representantes dos Fóruns Estaduais de EJA [11] e com os Coordenadores Estaduais de EJA em que foram debatidas questões das políticas públicas de EJA.

No entanto, nem a prioridade à alfabetização e sua continuidade nem a existência de um departamento de educação de jovens e adultos, foram suficientes para garantir a coordenação dos outros programas de educação e formação profissional de jovens e adultos dentro do Ministério, nem em nível governamental como um todo. Em 2006, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do MEC, criou seu próprio programa. Diversos outros ministérios também expandiram a sua oferta de programas com ênfase em conteúdos da educação não formal: os Ministérios de Trabalho e Emprego (MTE), Saúde (MS), Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS), Desenvolvimento Agrário (MDA) e Justiça (MJ) bem como as Secretarias Especiais de Aquicultura e Pesca (SEAP) e Direitos Humanos (SEDH), e a Secretaria de Juventude (SNJ). Mas, embora com essa dificuldade de coordenação geral, tais iniciativas foram importantes. O que se argumenta aqui é que a ausência de um mecanismo de coordenação intersetorial e interministerial resultava, em certas instâncias, na duplicação de esforços e gastos e numa fragmentação de políticas governamentais.

Apesar dessa fragilidade, existiam outros sinais de uma compreensão mais aprofundada da importância de um conceito ampliado de alfabetização como o alicerce para outros processos de aprendizagem e como elemento fundamental da

cidadania. Exemplos disso incluem a elaboração e distribuição de literatura preparada especificamente para o público de neoleitores [12] e de livros didáticos para alfabetização como parte de um programa parecido com os bem consolidados programas para ensino fundamental e médio [13]. O Plano Nacional para o Desenvolvimento da Educação (PDE), anunciado em 2006, incluiu a alfabetização de adultos como uma das suas 26 ações prioritárias. Talvez o avanço mais significativo tenha sido a inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) enquanto que em 1997, a inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi objeto de veto pelo Presidente da República.

Situação atual: sinais preocupantes

No contexto geral da educação, houve avanços incontestáveis. No período de 2005 a 2010, o orçamento do MEC dobrou, chegando a R$60 bilhões, representando 3,9% do PIB em 2005 e totalizando 5,0% em 2009 (CDES, 2011, p. 16). No campo da alfabetização de jovens e adultos, foram investidos R$3 bilhões desde 2004, de acordo com a ONG Contas Abertas. Segundo o Ministro de Educação, Fernando Haddad, “Desde o governo Lula, não houve restrição orçamentária para o programa” (Folha de São Paulo, 16/05/2011). Para ele, o problema não está na oferta, mas na falta de demanda. Conforme indicado antes, a partir da criação do FUNDEB, o financiamento da EJA foi incluído junto com as outras modalidades de educação, embora com um peso menor (0,8) no valor das matrículas que o peso referência 1,0 atribuído às matrículas do ensino fundamental e de uma forma parcelada [14].

Concomitante ao crescimento do investimento, houve também a criação de uma série de novos programas direcionados à aprendizagem de segmentos específicos da população jovem e adulta, buscando atender à diversidade de demandas. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi criado em 2005 com a missão de ofertar a educação profissional integrada à educação básica, inicialmente em nível de ensino médio e depois em nível de ensino fundamental [15]. O programa Saberes da Terra, lançado também em 2005, visava a oferta integrada entre formação em nível fundamental e qualificação social e profissional em agricultura familiar e sustentabilidade para jovens agricultores. A partir de 2007, o programa integrou-se ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem),

gestado pela Secretaria Nacional de Juventude, como Projovem Campo. O Projovem original foi lançado em 2005 com foco no público jovem entre 18 e 24 anos (depois ampliado para incluir jovens até 29 anos de idade) com baixa escolaridade e sem emprego formal. Oferecia um programa integrado de ensino fundamental, formação profissional inicial e ação comunitária. Ao longo do período foram incorporados, além do Projovem Campo, o Projovem Trabalhador, Adolescente e Prisional.

Por último, um projeto desenvolvido pelos Ministérios da Educação e Justiça com o apoio da UNESCO – Educando para a Liberdade – a partir de 2005 buscou reafirmar o direito a educação da população carcerária (em torno de 423.000) e melhorar a oferta de educação em prisões [16]. Ao reconhecer que esse segmento era em grande parte composto por jovens, pobres, com baixa escolaridade e pouca qualificação profissional, o projeto visava o estabelecimento de diretrizes nacionais para a oferta da EJA em prisões como parte integrada da modalidade de EJA e, consequentemente, com financiamento por meio do FUNDEB.

Em que pese o esforço de multiplicar as formas de atendimento, as iniciativas que continuavam atendendo a grande maioria dos jovens e adultos com baixa escolaridade era o Programa Brasil Alfabetizado e a modalidade de EJA em nível de ensino fundamental e médio. No intuito de solucionar a evidente dificuldade de articular os dois programas de uma forma mais eficaz e garantir a continuidade de estudos, o Ministério lançou em 2008 a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos [17], incentivando e induzindo a implementação de Comissões Estaduais de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos incumbidas com as tarefas de planejamento e controle social, e de Comissões Estaduais de Informações sobre Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos responsáveis pela coleta de informações sobre a alfabetização e EJA no Estado para elaborar Planos Estaduais de Ação e Aplicação de execução das Agendas Territoriais. Apesar dos incentivos financeiros oferecidos pelo Governo por meio das resoluções do PBA, a implementação das Agendas tem sido problemática. Um documento de 2009 da SECAD reconhece que:

Objetivo importante da Agenda Territorial é a articulação entre o Programa Brasil Alfabetizado e a continuidade das aprendizagens ofertadas pela EJA, uma vez que duas preocupações centrais deverão ser enfrentadas pela Agenda Territorial: por que os egressos do Programa Brasil Alfabetizado não estão migrando para o primeiro segmento de EJA e por que tem diminuído o número de matrículas em EJA. Claro está que não basta observar, mas identificar as causas e planejar, na

Comissão, com o apoio dos dados obtidos pelo Comitê técnico, estratégias capazes de buscar solução para estes dois problemas. (p.5)

O penoso processo de implementação da Agenda Territorial, com a missão central de contribuir para o fortalecimento de uma política que articule o processo de alfabetização com a continuidade na EJA, ainda não tem impactado sobre a efetividade desse processo, como corroboram os dados que passamos a apresentar.

No campo da alfabetização de jovens e adultos, houve, no período de 2005 a 2009, a redução de apenas 1,5% no índice de analfabetismo, apesar do Programa Brasil Alfabetizado ter atendido 9.281.663 educandos no mesmo período conforme a tabela abaixo. Lembramos que, em 2010, o Censo revelou a existência de quase 14 milhões de pessoas analfabetas.

Tabela 5: Atendimento ao PBA

Ano	Nº Parceiros	Nº Alfabetizandos Atendidos
2005	642	1.966.132
2006	678	1.665.748
2007	1.141	1.394.236
2008	996	1.382.740
2009	1.317	1.872.807
TOTAL		9.281.663

Fonte: SBA/SECAD/MEC

Apesar da prioridade dada à região Nordeste no PBA, os dados demonstram que o analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade no Nordeste continuava sendo 3,4 vezes maior do que no Sul do país. A região concentra 52% dos analfabetos. O índice de analfabetismo entre pessoas com 65 anos ou mais, residentes no meio rural da região, registrava quase 72% da população total. Em 2009, o campo em geral ainda registrava 23% de analfabetismo contra 7% na área urbana. O indicador de cor/etnia apontou, para os brancos, uma queda de 7,2% para 5,9% enquanto o índice para pretos e pardos caiu de 16,3% para 13,4%, mas

continuava sendo duas vezes maior que o índice para os brancos. O perfil abaixo demonstra a forte participação de pessoas pardas e negras no programa – representam 68% do total atendido em 2010.

No quesito da renda, os dados mantêm a forte correlação entre baixa renda e analfabetismo. A faixa de até dois salários mínimos concentrou 93% dos analfabetos que declararam rendimentos. Nesse período, de 2004 a 2009, houve um aumento de 12% no contingente da faixa etária de 65 anos ou mais. Com o envelhecimento da população, há uma tendência natural de se ter um perfil diferente da população analfabeta. O perfil dos educandos matriculados no PBA em 2010 resume essa tendência:

ZONA		**Gênero**		**Raça/Cor**					**Ocupação**		**Faixa etária**			
Rural	Urbana	Feminino	Masculino	Pardos	Negro	Branco	Amarelo	Indígenas	Empreg.	Desempreg.	15-29	30-49	50-64	65 ou mais
58%	42%	56%	44%	66%	12%	19%	2%	1%	80%	20%	18%	44%	25%	13%

Fonte: MEC/SECADI, 2011 [18]

O programa tem atendido majoritariamente a faixa de 15 a 49 anos – 62%. As pessoas acima de 65 anos representam 13% das matriculadas embora sejam o segmento que mais concentra o analfabetismo. O mesmo perfil confirma a prioridade dada à população rural e a tendência de uma procura maior por parte das mulheres.

Assim, apesar da pequena redução no índice de analfabetismo no período, os dados gerais sobre o atendimento do Programa Brasil Alfabetizado nos últimos três anos (2008-2010) apontam várias fragilidades. A primeira e mais óbvia é a ineficácia relativa do programa. Nos três anos de 2008 a 2010 quase 50% dos educandos que concluíram o programa não se alfabetizaram. Dos que concluíram o programa com sucesso, somente 6% em 2008, 7% em 2009 e 10% em 2010 se matricularam nos sistemas municipais ou estaduais de EJA. Assim, o risco de uma regressão ao analfabetismo permanece iminente. Encontram-se nas salas de aula do PBA pessoas que já participaram de vários programas, campanhas e projetos de alfabetização ao longo dos últimos 40 ou 50 anos É amplamente aceito pela maioria de educadores que sem a continuidade do processo de alfabetização, corre-se o risco da aprendizagem inicial ser perdida, embora outros benefícios sejam conquistados – por exemplo, convívio social em ambiente salutar. Em outras

palavras: participar de EJA não é, para a população, apenas uma questão de aprendizagem escolar, é muito mais que isso. O discurso da eficácia é que precisa ser revisto.

Tabela 6: Dados Gerais de Atendimento PBA 2008

Ciclo	Adesão	Atendimento	Reinscritos	Situação final			
				Não alfabetizaDo	Alfabetizado e não matriculado na EJA	Alfabetizado e matriculado na EJA	Total
2008	1.115	1.322.765	____	274.32 (46%)	286.223 (48%)	35.904 (6%)	596.450 (45%)
2009	1.469	1.872.807	153.008 (8%)	439.452 (51%)	357.687 (42%)	57.859 (7%)	854.998 (46%)
2010	1.443	1.551.295	260.321 (17%)	145.888 (48%)	128.173 (42%)	28.694 (10%)	302.755 (20%)

Fonte : MEC/SECADI, 2011 [19]

Complementando os dados sobre os egressos, os dados sobre o número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos por etapa de ensino no período entre 2007 e 2010, revelam não somente uma constante queda em todos os segmentos, confirmando, de um lado, a débil articulação entre a alfabetização e a continuidade e, de outro, sugerindo que o tipo de escolaridade em oferta não cria uma demanda. Nesse período o número de matrículas se reduz em 14,9% e o número de escolas municipais e estaduais oferecendo EJA também registra uma queda de 7,3% (de 42.753 escolas em 2007 para 39.641 escolas em 2010). E é precisamente no primeiro segmento de ensino fundamental onde a demanda deve ser maior, que a queda é mais visível. Existe um descompasso entre a oferta atual e a demanda potencial. Em 2009, o Brasil possuía uma população de 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentavam a escola e não tinham o Ensino Fundamental completo (PNAD/IBGE 2009). Por nível, a alfabetização registra uma taxa de aproximadamente 10% de atendimento, mas lembrando que, em 2010 por exemplo, 17% dos educandos matriculados no programa eram reinscritos. No Ensino Fundamental o atendimento representa em torno de 7,5% da demanda potencial e no Ensino Médio cerca de 7,6%.

Tabela 7 – Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino

Brasil: 2007 – 2010

Ano	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino				
	Total Geral	Ensino Fundamental			Ensino Médio
		Total	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série	
[redacted]	4.975.591	3.367.032	1.160.879	2.206.153	1.608.559
[redacted]	4.926.509	3.291.264	1.127.077	2.164.187	1.635.245
[redacted]	4.638.171	3.090.896	1.035.610	2.055.286	1.547.275
[redacted]	4.234.956	2.846.104	923.197	1.922.907	1.388.852

Fonte: MEC/Inep/DEED

Notas:

1. Inclusive 231.213 matrículas de EJA presencial de 1ª a 8ª série em 2007.
2. O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

3. Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar.
4. Não inclui matrículas na EJA integrada à educação profissional de nível fundamental e médio.

Balanço final e desafios

Ao analisar a política nacional de EJA, faz-se necessário situar a EJA no conjunto da política nacional de educação. Em termos gerais, a EJA, na sua expressão escolarizada, passou por um processo de institucionalização vista da ótica de sua normatização (arcabouço legal) e de seu financiamento, tornando-se parte da oferta regular de educação. Nesse sentido, as estruturas garantem a possibilidade da

pessoa jovem ou adulta continuar os seus estudos formais de educação básica em qualquer fase da sua vida. Permanecem questionamentos sérios sobre a qualidade da oferta e sobre a sua relevância social. Os altos índices de abandono e evasão são indicativos dessa fragilidade. A questão da formação do educador de adultos, os conteúdos, o tipo de oferta e os materiais didáticos são destacados como evidência da inconsistência da oferta. Lembramos que a demanda potencial para EJA (jovens e adultos acima de 15 anos sem ensino fundamental completo) é superior ao número total de alunos atualmente atendidos no ensino básico regular.

Houve, também, importantes esforços de dar prioridade para regiões e espaços geográficos – o nordeste e o campo – que registravam os piores índices educacionais. Para atender a diversidade de demandas, criaram-se programas para distintos segmentos da população (jovens agricultores, pescadores, ribeirinhos, quilombolas, mulheres, pessoas privadas de liberdade, jovens infratores) e para faixas etárias específicas (juventude). Ao mesmo tempo, a urgência de se enfrentar a dupla necessidade identificada da escolaridade e da formação para o mundo do trabalho de uma forma integrada foi encarada por meio do PROEJA.

Contudo, a experiência com o programa Brasil Alfabetizado e a modalidade de EJA mostra, de um lado, a dificuldade de articular programas que nascem separados e, de outro, a limitação de uma política de oferta sem atenção para a necessidade de uma estratégia de mobilização. A ineficácia dos dois programas sugerida pelos altos índices de evasão, abandono e baixos níveis de aprendizagem e pela queda no número de matrículas indica a necessidade de se avaliar tanto os formatos dos programas, como os próprios conteúdos. Ao buscar contribuir para a superação de desigualdades, a EJA – como a educação em geral – às vezes reforça essas desigualdades ao oferecer uma educação de duvidosa qualidade para as pessoas das camadas mais pobres da população.

A capacidade de contribuir de uma forma mais efetiva à superação de desigualdades dependerá de pelo menos três fatores. Primeiro, estratégias e formatos que mobilizem a demanda latente. Segundo, a qualidade dos programas ofertados. Nesse quesito, as universidades desempenham um papel fundamental na formação de bons educadores. E, terceiro, a efetivação de políticas de intersetoralidade que articulem políticas sociais cujos sujeitos são muito parecidos. Ao mesmo tempo, a política de educação de jovens e adultos enfrenta o desafio de ir além de uma visão escolar da educação ao longo da vida e reconhecer a necessidade e validade de outros espaços e formatos de aprendizagem. Além de aproveitar as condições favoráveis propiciadas pelo crescimento econômico, há de

se aproveitar a ‘janela’ criada pela atual estrutura demográfica em que a população economicamente ativa é maior que a soma dos segmentos infanto-juvenil e idoso. Voltemos para o início da afirmação da Presidente Dilma que “Nenhum país (...) poderá se desenvolver sem educar bem os seus jovens e capacitá-los plenamente para o emprego e para as novas necessidades criadas pela sociedade do conhecimento”, reforçando a necessidade de aprofundar a prática da educação de jovens e adultos ao longo e ao largo da vida como pré-requisito para um processo de desenvolvimento em que todos e todas participam por igual.

Referências

Brasil. 2007. *Constituição da República Federativa do Brasil***.** Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações. (27ª Edição).

Brasil. 1996. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96*.

Brasil. **Decreto Nº 6.093, de 24 de abril de 2007.**

Brasil. Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003. Acessado em 19/09/2011. Lei.

Brasil. Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/SECAD, 2009 (PDF).

Yang, Jin; Cotera, Raúl Valdés. *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*. Hamburgo: UIL, 2011.

CDES. *As Desigualdades na Escolarização no Brasil*. Relatório de Observação nº 4. 2ª edição. Brasília, 2011.

CDES. *Indicadores de Iniquidade do Sistema Tributário Nacional*. Relatório de Observação nº 2. 2ª edição. Brasília, 2011.

HADDAD, Sérgio. (coord.). *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/INEP/Conped, 2002.

Haddad, Sérgio, e Di Pierro, Maria Clara. An historical overview of adult formal

education in Brazil. In: De Castro et al. (editors). 2006. *Adult Education. New routes in a New Landscape*. University of Minho – Unit for Adult Education, Braga: Portugal.

IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais,* 2005.

Ireland, Timothy D. Literacy in Brazil: from rights to reality. In: *International Review of Education*, v. 54, nos. 5-6. Hamburg: UIL, 2008.

Ireland, Timothy D. Partnerships for lifelong learning policies: a Brazilian perspective. In: *Convergence*, v. XL (3-4), ICAE, 2007.

IPEA. *Comunicados do IPEA*, No. 70. Evolução do analfabetismo e do analfabetismo funcional no Brasil – Período 2004 -2009. Brasília, 2010.

Leitão, Miriam. *Saga brasileira*: a longa luta de um povo por sua moeda. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

Machado, Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. In: *Em Aberto*, v.22, n. 82. Brasília: INEP, 2009.

Paiva, Jane. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Proposta Pedagógica, Salto para o Futuro / TV Escola, s/d.

Ouane, Adama. Evolution of and perspectives on lifelong learning. In: Yang, Jin; Cotera, Raúl Valdés. *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*. Hamburgo: UIL, 2011.

Torres, Rosa María. Lifelong learning: moving beyond Education for All (EFA). In: Yang, Jin; Cotera, Raúl Valdés. *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*. Hamburgo: UIL, 2011.

Junxiu, Li. Constructing a learning society for ‘better city, better life’: Shanghai’s experience. In: Yang, Jin; Cotera, Raúl Valdés. *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*. Hamburgo: UIL, 2011.

UNESCO. Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. – Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

UNESCO. *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO, 2010.

Notas

[1] Em 2011, a SECAD se tornou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, incorporando a antiga Secretaria de Educação Especial.

[2] O Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) foi criado pela Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, que estabelece que “ao Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social compete assessorar o Presidente da República na formulação de políticas e diretrizes específicas, e apreciar propostas de políticas públicas, de reformas estruturais e de desenvolvimento econômico e social que lhe sejam submetidas pelo Presidente da República, com vistas na articulação das relações de governo com representantes da sociedade”.

[3] Ver Leitão (2011).

[4] Resolução CD/FNDE no. 10, de 20 de março de 2001.

[5] Frase usada por Darcy Ribeiro no Congresso Brasileiro de Educação, em São Paulo, em 1989. Quando Secretário Extraordinário de Educação, no Rio de Janeiro, durante o Governo Brizola, criou o Programa de Educação Juvenil – PEJ, em 1985, que atendia apenas a jovens de 15 a 25 anos.

[6] Lembramos que tanto o MOBRAL quanto o EDUCAR e o programa Alfabetização Solidária, os predecessores do PBA, não foram coordenados pelo MEC embora recebessem recursos do seu orçamento.

[7] Segundo o então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, a meta da nova secretaria era ter 100% dos brasileiros alfabetizados até 2006. O analfabetismo foi compreendido como uma ‘vergonha nacional’.

[8] Comunidades formadas no passado por escravos fugitivos.

[9] Resolução CD/FNDE no. 25 de 16 de junho de 2005.

[10] A composição mais recente da CNAEJA, formada por 17 representantes, foi estabelecida pela Portaria no. 602, de março de 2006.

[11] O impulso inicial para a criação dos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos veio do processo de mobilização preparatória para a V CONFINTEA em 1996. O Estado do Rio de Janeiro foi o pioneiro e ao longo da próxima década todos os estados e o Distrito Federal fundaram os seus Fóruns Estaduais. Vários estados criaram fóruns regionais para democratizar o acesso a esse ambiente de debate em torno das políticas públicas de EJA.

[12] Em 2005, o MEC instituiu o concurso nacional de Literatura para Todos como meio para incentivar a produção de uma literatura para novos leitores. Mais de 3.000 obras foram encaminhadas para os oito prêmios do I Concurso.

[13] O Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) foi estruturado em 2007 e iniciou a distribuição de livros para todos os alunos matriculados no Programa Brasil Alfabetizado em 2008.

[14] As matrículas em EJA entraram de uma forma parcelada no FUNDEB: 33% em 2007; 66% em 2008 e 100% em 2009.

[15] PROEJA Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental, conhecido como PROEJA – FIC.

[16] Ver: UNESCO (2006).

[17] Reunião Técnica da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, realizada de 8 a 13 de dezembro de 2008, em Natal-RN. De acordo com o MEC, a Agenda Territorial objetivava “firmar um pacto social, para melhorar e fortalecer a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil”.

[18] Apresentação da DIRETORIA DE POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, da MEC/SECADI, durante o XII ENEJA, realizado em Salvador/BA em 21/09/2011.

[19] Idem.

Lifelong learning and Key aspects of a National Curriculum Draft Policy Framework for Malta

Peter Mayo
University of Malta

The island of Malta has been engaged in policy document formulations for curriculum renewal in the country's educational system (4-16 years of age) since 1988 when the first National Minimum Curriculum (henceforth NMC) was launched (Wain, 1991; Borg et al, 1995). In 1999 a revamped NMC (Ministry of Education, 1999) was developed following a long process of consultation involving various stages and stakeholders. It was a compromise document (Borg & Mayo, 2006) which emerged as a result of reactions to a more radical and coherent draft document produced in 1988.

Both curricular documents were subject to debates and critiques (Wain, 1991; Darmanin, 1993; Borg et al, 1995; Giordmaina, 2000; Borg and Mayo, 2006). More recently a series of volumes providing guidelines, key principles and aims for a national curriculum framework (henceforth NCF) have been produced (MEEF, 2011a,b,c,d) and are currently the target of debate and the focus of reactions by various stakeholders in education including teachers who were asked to read the volumes and provide reactions in the form of answers to a set questionnaire. In this paper, I will focus on one aspect of the documents, the first of its three aims: 'Learners who are capable of successfully developing their full potential as lifelong learners.' It is that aspect of the framework documents that falls within the purview of the title for this special issue. The use of this notion attests to the influence of the EU's policy communications on member states, Malta having joined the Union in 2004 (Mayo, 2007).

The NCF documents base their vision for the future of education in Malta around the now widespread concept of Lifelong learning in keeping with the dominant discourse which has emerged from not only the EU but also the OECD. One notices the discursive shift from the old UNESCO discourse on lifelong education (Tuijnman, A and Boström, 2002). Much has been written about this discourse from a critical perspective (Murphy, 2007; Williamson, 1998; Brine, 1999; Wain, 2004; Borg & Mayo, 2005, Field, 2001, 2010), to make policy makers aware of the shift in emphasis that has occurred from the broad, humanistic concept of Lifelong Education (Faure et al, 1972) to that of Lifelong Learning. This shift is not innocent

and ties in with some of the hegemonic ideas that are often taken on board uncritically without the slightest concern for the kind of ideology that underpins such terminology. It is felt that one needs to eschew the current meanings attributed to the notion of Lifelong Learning if one is to engage in a commitment to education for social justice.

The dominant discourse on lifelong learning, as adopted in the NCF, is one that shifts the onus of responsibility onto the individual rather than the state and the social collectivity. Learning and adequate provision for it become a matter of individual rather than social responsibility. This is all in keeping with the politics of *responsibilisation* that is hegemonic these days, shifting the responsibility for learning onto individuals and communities. (Darmanin, 2011)

Collective Dimension of Learning

In contexts such as these, a reversal to the old UNESCO discourse of Lifelong Education would help only if we avoid the rather individualistic orientation of some (not all) of the relevant writings and follow those writings that place emphasis on not only the individual but also the collective dimensions of learning as indicated in passim by Dave (1976) and more in depth by Bogdan Suchodolski (1976), Williamson (1998), Gelpi (2002), Walters et al (2004), Livingstone & Sawchuk (2004), Borg & Mayo, (2005) and Wain (2004). Related concepts such as lifewide learning and the learning society have often (not always) been developed within the context of a vision for collective learning in addition to individual learning, especially in the literature just cited.

While criticality is mentioned in the NCF documents, as a component of a genuine process of lifelong learning, a key point in the above literature, this has not been spelt out. There is an emphasis on “solving problems.”(MEEF, 2011b, p. 28) This sounds quite fair. However, the question that arises is whether learning entails more than this. Is it just a matter of solving problems with the mistaken belief that there is a clear answer to any question raised? What about handling complexity? What about problem- posing in addition to problem solving? Surely, a genuine study of literature at the later stages of secondary education should help drive this point home. Confining oneself to the latter (problem solving) could lead to the emergence of very resourceful people, including a pool of technocrats, while the former can serve the purpose of developing a healthy democracy with people serving as social actors and not atomized individuals who simply embody certain attributes and are attuned to acting in ways that allow them to be governed indirectly and by proxy,

what Foucault would call *governmentality*.

The documents (MEEF, 2011b) place emphasis on the imagination, defined, following Ken Robinson and Lou Aronica (2009), as “the capacity for original thought” with creativity meaning “applied imagination.” (MEEF, 2011b, p.28). This is a welcome development in the dominant Maltese policy discourse. And it is imperative that approaches to teaching/learning are imaginative and involve the constant arousal of ‘epistemological curiosity,’ as Freire (1998) would put it. Unless this occurs schools would be providing little in the way of creating the right milieu for lifelong learners, both individually and collectively. Boring and mind numbing teaching can either put off students from wanting to learn formally and possibly non formally or alternatively make them seek alternative sources of knowledge as a reaction to formal schooling, part and parcel of a ‘counter culture’ (which has frequently been the case with some but not all). Developing a counter-discourse and culture is not necessarily a bad thing and has been a survival strategy for several artists, writers, dissidents and other intellectuals. It would however serve to underline a dissonance between conventional schooling and the emancipatory or self-creative (individual and collective) aspirations of its students.

The notion of students as lifelong learners also has implications for guidance and counseling (Sultana, 2003). Guidance and counseling needs to be broadened to become a lifelong learning service. The officials involved also need to treat persons as lifelong learners. This is in keeping with one of the better six key messages of the EU’s Memorandum on Lifelong Learning (CEC, 2001). The objective of Message 5 is to “Ensure that everyone can easily access good quality information and advice about learning opportunities throughout Europe and throughout their lives.” (CEC, 2001, 17) This message is of great importance for countries in Europe that still restrict guidance and counseling facilities to schools and tertiary institutions, as well as public and private labor market agencies. Given the variegated and broad nature of the field of education, comprising the formal and non-formal (mentioned in the NCF documents) sectors, not to mention informal learning, a holistic and lifelong approach to guidance and counseling is being advocated in European Commission documents (Sultana, 2003). The net result of this strategy at the European level is that more and more Guidance and Counseling provisions are meant to follow citizens throughout life; enhance social inclusion by engaging reluctant learners in educational and training experiences; present up-to-date information that responds to people and employer needs; network with NGOs (though care is cautioned here given the onset of too much ‘ ngoisation ’, in these days of ‘neoliberalism’, in lieu of

proper and socially committed state intervention) to address specific needs; and avail oneself of the potential of technology-based infrastructures for guidance and counseling purposes (Sultana, 2003).

The notion of conceiving of students as lifelong learners also has implications for evaluation (Skager, 1978). What do we evaluate? Do we evaluate simply possession and mastery of skills and knowledge, important and crucial in light of learners' entitlement as citizens in a democratic country or also the ability to explore and identify new forms of knowledge and insights? In the latter case, this would mean venturing beyond the knowledge provided in the classroom by crossing borders in the manner explained by Young (1998, 2004) with regard to his proposed notion of a mix between in depth learning of core areas characterized by 'strong framing', in Basil Bernstein's terms, and trans-disciplinary areas. This is intended towards the goal of enabling lifelong learners to take charge, both individually and collectively, of their own learning especially in future.

The school contributes little to lifelong learning if it produces 'failures ' who have not learned or achieved from school the skills, knowledge and further learning networks to which they are entitled as citizens. Certain core areas have to be mastered by all. One must be aware of the pitfalls indicated by Gramsci (1971) and others with regard to the adoption of watered down progressivist ideas. Active learning is important but also entails rigor and mastery of certain skills. While anchoring pupils learning in strong disciplinary knowledge (Young, 2004), the school can pave the way, in the later years, for improvisation by encouraging students to venture beyond the 'comfort zone' of such knowledge by crossing boundaries. One requires the right balance between disciplinary cross-borders and in depth knowledge, with strong a 'framing' and 'classification' of certain disciplines such as Maths and the natural sciences, and a weaker 'classification' and 'framing' of others which are very closely related.

The idea of lifelong learning was consolidated, in the 1988 draft NMC and the 1999 final NMC document. when they promoted the idea of schools as community learning centres (SCLCs).

"Schools should serve as community learning centres that also cater for the adult members of the community. This principle combines the commitment of this Curriculum to a holistic education with the recognition of the importance of lifelong education and the need for stakeholder participation in the educational process."

(Ministry of Education, 1999, p. 89)

This idea remains a valid one and continues to be mentioned in the NCF especially with regard to parental involvement in schools. It should involve much more than simply parental involvement (as mentioned in the NCF documents), important though this aspect is. The SCLCs project should not however be dependent for its implementation on simply ESF (European Social Funds) funds which are intermittent (as was the case in Malta around 2005 with regard to the abortive funding of the short-lived community learning centres in different towns and villages) and are geared solely towards 'employability' which does not necessarily mean employment, as Ettore Gelpi (2002) once remarked. There is more to community learning than 'employability.' There is a need for indications regarding how the community can serve as a learning enhancing resource. The final document, for which this draft provides a basis for discussion, also needs to spell out the educational, democratic and economic reasons why we need to conceive of schools as community learning centres, a concept found in some of the literature on small states. Summing up this literature, I would submit that there are three arguments to be made

1. *Democratic argument*: Schools, especially state schools, are public resources. This proposed project

constitutes an attempt to make democratic use of public resources.

2. *Economic argument*: The cost, per capita, of public resources in a micro-state such as Malta is higher than that incurred in larger states. One must make better and maximum use of resources, lest these resources

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2012-vol-13/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

become ‘idle capital’ for several hours during the day and entire months during the calendar year.

3. *Educational argument* (with regard to schooling): It is not only adult members of the community who benefit from such schools but also children. Links between schools

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2012-vol-13/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

and the community would create greater space for the involvement of more stakeholders, such as parents, in the school process. This would create closer ties between schools and their pupils' immediate home environment, without confining the latter to a 'campanilismo' style of education.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2012-vol-13/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

On the contrary, there should be both a global and local dimension to the education provided, otherwise one would be restricting the children’s different ‘universes of knowledge.’

The work of Didacus Jules (2004) from St. Lucia, in the Caribbean, is instructive here. He helped develop a multipurpose learning school in Trinidad & Tobago on the lines of a school as a community learning centre (Mayo et al, 2008, p.230). State funding is crucial for such a project which entails teachers’ and heads’ continuing professional development in this area (this is a crucial area in courses on educational administration and leadership). It also involves restructuring buildings to accommodate adults and building new schools as community learning centres from the very start. This entails liaison between the areas of education and architecture. It represents a new vision for schools born out of the reality of small

jurisdictions, a vision that turns scale (Baldacchino, 2008) into a virtue rather than an impediment.

Conclusion

As a recent member of the European Union, Malta has been quick to embrace the notion of Lifelong learning which can be regarded as the Union's master concept for learning just as it was UNESCO's master concept for education in the past. This particular interpretation of lifelong learning within the EU policy context differs considerably from the more expansive notion used by UNESCO. Though contested within different epistemic communities within the EU, which must not be seen to be monolithic, the overarching notion that emerges from its main policy documents thus far (one awaits an overdue and revised document ten years after the launch of the EU Memorandum in 2001) is that of lifelong learning for employability and a narrowly defined notion of active citizenship which overlooks the collective dimension of education for social change and which provides a very problematic notion of individualized learning. This notion does not reflect any cognizance of the way concepts, assumptions and practices are influenced by mechanisms that prey on people's sensibilities. Any further development of the Maltese curriculum discourse should be predicated on an awareness of these mechanisms in the interest of providing guidelines for an education geared towards an enhancement of social justice. One hopes to see the overriding notion of lifelong learning for this proposed renewed curriculum fleshed out, in the final National Curriculum document, in a manner that takes on board some of the criticisms leveled at the current discourse emanating from the EU. One hopes that it would do this in the spirit of developing a more holistic approach to lifelong learning/education that eschews its reduction to simply matters of production and consumption and encourages an alternative conceptualization of persons as collectively and individually engaged social actors. Options for learning and living a full life would thus be broadened, while the basic necessary knowledge, to which every citizen is entitled, would be made available without any dilutions.

References

Baldacchino, G (2010) 'Entrepreneurship on Smaller Jurisdictions: Appraising a Glocal Elite'in Mayo, P (Ed.) *Education in Small States. Global Imperatives, Regional*

Initiatives and Local Dilemmas, London & New York: Routledge.

Borg, C, Camilleri, J., Mayo, P. and Xerri, T. (1995), ‘ Malta’s National Curriculum. A Critical Analysis’ in *International Review of Education*, Vol. 41, pp. 337-356.

Borg, C & Mayo, P (2004) ‘Diluted wine in new bottles. The key messages of the EU Memorandum on Lifelong Learning’, *Lifelong Learning in Europe (LlinE)*, Vol. 9 No. 1, pp. 19-25

Borg, C & Mayo, P (2006) *Learning and Social Difference. Challenges for Public Education and Critical pedagogy*, Boulder, Colorado: Paradigm.

Brine, J. (1999), Under *educating Women: Globalizing Inequality*, Milton Keynes: Open University Press).

Brown, P., Lauder, H., & Ashton, D. (2010). *The global auction. The broken promises of education, jobs, and incomes.* New York: Oxford University Press.

CEC (2001), *Commission Staff Working Paper. A Memorandum on Lifelong Learning, (Brussels, European Commission).*

Darmanin, M. (1993), ‘ More things in heaven and earth: contradictions and co-optation in education policy’ in *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 3, pp. 147 – 167.

Darmanin, M (2011), ‘ A reading of the National Curriculum Framework 2011’ powerpoint presentation to Department of Education Studies, University of Malta, Seminar on draft NCF documents, Corinthia San Gorg, Malta, Monday 4 July.

Dave, R.H. (1976), ‘Foundations of Lifelong Education: Some Methodological Aspects’ in Dave, R.H. (ed.), *Foundations of Lifelong Education*, Oxford, Pergamon Press; Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Faure, E, Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnema, M., Champion Ward, F. (1972), *Learning to Be. The world of education today and tomorrow*, Paris: UNESCO.

Field, J. (2001), ‘Lifelong Education’ in *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 20, Nos. 1 and 2, pp. 3-15.

Field, J. (2010) ‘Lifelong learning’ in *P. Peterson, E. Baker,& B. McGaw (Eds.), International encyclopedia of education (3 rd ed.). Amsterdam: Elsevier.*

Freire, P. (1998b), *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage,* Lanham: Rowman & Littlefield.

Gelpi, E. (2002), *Lavoro Futuro. La formazione professionale come progetto politico*, Milan: Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA.

Giordmaina, J. (ed.) (2001), *National Curriculum – Proceedings of a National Conference, June 2000*, Malta: Publishers Enterprises Group.

Gramsci, A. (1971b), in Hoare, Q and Nowell Smith G (Eds.), *Selection from the Prison Notebooks*, New York: International Publishers.

Jules, D. (1994/5), ‘Adult Education Policy in Micro-States. The Case of the Caribbean’ in *Policy Studies Review*, Vol. 13, no. 3 and 4, pp. 415–432.

Livingstone, D.W. & Sawchuk, P. (2004). *Hidden knowledge: Organized labour in the information age*, Toronto: Garamond Press; Lanham, MA: Rowman & Littlefield.

Mayo, P (2007), *Adult Education in Malta*, Bonn: DVV International.

Mayo, P, Pace, P and Zammit, E (2008), ‘Adult Continuing Education in Small States. The Case of Malta,’ *Comparative Education*, Vol. 44, No.2, pp. 229-246.

Murphy, M. (1997), ‘Capital, class and adult education: the international political economy of lifelong learning in the European Union,’ in Armstrong, P, Miller, N and Zukas, M (Eds.), *Crossing Borders. Breaking Boundaries: Research in the Education of Adults*, *Proceedings of the 27 th Annual SCUTREA Conference*, London, Birkbeck College : University of London.

MEEF (2011a) *Towards a Quality Education for All. The National Curriculum Framework Consultation Document 1 Executive Summary*, Malta: Ministry of Education, Employment & the Family.

MEEF (2011b) *Towards a Quality Education for All. The National Curriculum Framework Consultation Document 2 Rationale and Components*, Malta: Ministry of Education, Employment & the Family.

MEEF (2011c) *Towards a Quality Education for All. The National Curriculum Framework Consultation Document 3 The Three Cycles*, Malta: Ministry of Education, Employment & the Family.

MEEF (2011d) *Towards a Quality Education for All. The National Curriculum Framework Consultation Document 4 The Way Forward*, Malta: Ministry of Education, Employment & the Family.

Ministry of Education (1999) *Creating the Future Together. National Minimum Curriculum*, Malta: Ministry of Education.

Parson, S. (1990), 'Lifelong learning and the community school' in Poster, C and Kruger, A. (Eds.), *Community Education in the Western World*, London and New York: Routledge.

Robinson, K with Aronica, L (2009), *The Element: How finding your passion changes everything.* New York: Viking Penguin.

Skager, R. (1978), *Lifelong Education and Evaluation Practice*, Oxford: Pergamon Press.

Suchodolski, B. (1976), Lifelong Education – Some Philosophical Aspects, in: R.H. Dave (Ed.), *Foundations of Lifelong Education*, Oxford: Pergamon Press; Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Sultana, R.G. (2003), *Lifelong Guidance and the European Challenge. Issues for Malta*, Malta: Euroguidance Malta.

Tuijnman, A & Boström, A-K (2002), 'Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning,' in *International Review of Education,* Vol. 48, Nos. 1/2, pp. 93-110.

Wain, K (1991) *Malta's National Curriculum. A Critical Evaluation*, Malta: Mireva.

Wain, K. (2004), *The Learning Society in a Postmodern World*, New York: Peter Lang.

Walters, S., Borg, C., Mayo, P and Foley, G. (2004), 'Economics, Politics and Adult Education, in Foley, G (Ed.), *Dimensions of Adult Learning. Adult Education and Training in a Global Era,* Sydney: Allen & Unwin; London: McGraw Hill, Open University Press.

Williamson, B. (1998), *Lifeworlds and Learning. Essays in the theory, philosophy and practice of lifelong learning*, Leicester: NIACE.

Young, M.F.D. (1998), *The Curriculum of the Future. From the 'new sociology of education' to a critical theory of learning*, London: Falmer Press.

Young, M.F.D (2004) 'Curriculum studies and the problem of knowledge: updating the Enlightenment?' in Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J.A. & A. H. Halsey (EDS.) *Education, Globalization and Social Change, Oxford, Oxford University Press.*

L’aprenentatge permanent i les escoles com a centres d’aprenentatge comunitari: punts clau del projecte de marc curricular nacional de Malta

Peter Mayo
Universitat de Malta

Traducció: Universitat de Girona

D’ençà de 1988, l’illa de Malta ha viscut immersa en el debat sobre propostes de reforma curricular del sistema educatiu del país (alumnes de 4 a 16 anys), un procés que va començar amb la publicació del document conegut com a currículum mínim nacional (o NMC, de les sigles en anglès) (Wain, 1991; Borg et al, 1995). El 1999 es va dissenyar un nou NMC (Ministeri d’Educació, 1999), fruit d’un llarg procés de debat en diferents nivells i amb diferents protagonistes. El resultat en fou un document de consens (Borg i Mayo, 2006), conseqüència de les reaccions al primer document, més radical i coherent, publicat el 1988.

Tots dos documents curriculars van ser objecte de crítiques i debats (Wain, 1991; Darmanin, 1993; Borg et al, 1995; Giordmaina, 2000; Borg i Mayo, 2006). No fa gaire, s’ha publicat una sèrie de volums que contenen pautes, principis bàsics i objectius per a un marc curricular nacional (o NCF, de les sigles en anglès) (MEEF, 2011a,b,c,d), uns documents que actualment són al centre del debat i que han suscitat les reaccions de diferents actors del món educatiu, especialment els docents que van prendre part a la lectura inicial dels volums i van compartir les seves valoracions a través d’un qüestionari. En aquest document, pretenc centrar-me en un dels aspectes dels documents, el primer dels seus tres objectius: “Que els alumnes puguin desenvolupar totalment el seu potencial en tant que alumnes permanents”. Aquest aspecte dels documents marc és precisament el que recull el títol d’aquest article especial. L’ús d’aquest concepte és un reflex de la influència dels documents polítics de la UE adreçats als estats membres, per la incorporació de Malta a la Unió l’any 2004 (Mayo, 2007).

Els documents de l’NCF fonamenten el seu plantejament sobre el futur de l’educació a Malta en un concepte avui tan estès com el de l’aprenentatge permanent, en sintonia amb un discurs que, actualment, és predominant tant a la UE com a l’àmbit de l’OCDE. El contrast amb el vell discurs de la UNESCO a l’entorn de l’educació continuada és evident (Tuijnman, A i Boström, 2002). S’ha parlat molt

d'aquest discurs des d'una perspectiva crítica (Murphy, 2007; Williamson, 1998; Brine, 1999; Wain, 2004; Borg i Mayo, 2005, Field, 2001, 2010), per ajudar els legisladors a prendre consciència d'un canvi de tendència que, partint d'un concepte ampli i humanista d'educació continuada (Faure et al, 1972), ens ha conduït fins a la idea de l'aprenentatge permanent. No és un canvi trivial, sinó que connecta amb algunes de les idees hegemòniques que moltes vegades s'accepten acríticament, sense reflexionar gens sobre la ideologia de fons que condiciona la terminologia. De vegades, fa l'efecte que calgui deixar de banda els significats vinculats actualment a la idea d'aprenentatge permanent si volem comprometre'ns de debò amb una educació per a la justícia social.

El discurs dominant sobre l'aprenentatge permanent a l'NCF descarrega de responsabilitat l'estat i la col·lectivitat social i la desplaça vers la persona. Per tant, l'aprenentatge i les condicions adequades per fer-lo possible passen a formar part de les responsabilitats individuals, en comptes d'emmarcar-se en les responsabilitats socials. Aquest moviment té molta relació amb la política de *responsabilització* hegemònica avui dia, que desplaça la responsabilitat de l'aprenentatge vers les persones i les comunitats (Darmanin, 2011).

La dimensió col·lectiva de l'aprenentatge

En aquests contextos, la recuperació del vell discurs de la UNESCO sobre l'educació continuada podria ser-nos útil només si deixem de banda l'enfocament individualista d'alguns dels textos més influents i fem més cas als documents que fan èmfasi no només en la dimensió individual, sinó també en la col·lectiva de l'aprenentatge, tal com esmenta en diferents referències Dave (1976) i de manera més detallada Bogdan Suchodolski (1976), Williamson (1998), Gelpi (2002), Walters et al (2004), Livingstone i Sawchuk (2004), Borg i Mayo, (2005) i Wain (2004). Altres conceptes relacionats, com ara el d'aprenentatge durant tota la vida o el de la societat d'aprenentatge, s'han desenvolupat molt sovint (tot i que no sempre) des d'una perspectiva que combina l'aprenentatge col·lectiu i l'aprenentatge individual, especialment en la bibliografia esmentada.

Tot i que els documents de l'NCF esmenten la reflexió crítica com un dels components decisius del procés d'aprenentatge permanent, un aspecte fonamental en la bibliografia que acabem de presentar, el concepte no s'ha desenvolupat. Sí que es fa èmfasi, en canvi, en la "resolució de problemes" (MEEF, 2011b, p. 28). No podem menystenir aquest fet, però la pregunta que ens plantegem és si l'aprenentatge va més enllà. Es tracta només de resoldre problemes des de la

convicció, equivocada, que hi ha respostes clares per a totes les preguntes formulades? I on queda la gestió de la complexitat? No podríem parlar també de plantejar problemes, a més de resoldre'ls? Una anàlisi a fons dels estudis sobre les últimes etapes de l'educació secundària segurament ens confirmarà aquest punt. Si l'horitzó no va més enllà de la resolució de problemes, probablement el resultat seran unes persones amb molts recursos, fins i tot una elit de tecnòcrates. En canvi, si apostem pel plantejament de problemes obtindrem una democràcia sana, en què les persones es mouran com a actors socials i no pas com a individus atomitzats, revestits d'una sèrie d'atributs i preparats per actuar de maneres que en permetin el control indirecte i per delegació, la *governabilitat* de la qual parlava Foucault.

Els documents (MEEF, 2011b) posen l'accent en la imaginació, que es defineix, en paraules de Ken Robinson i Lou Aronica (2009), com la "capacitat de desenvolupar pensaments originals", mentre que la creativitat s'associaria a la "imaginació aplicada" (MEEF, 2011b, p.28). Aquesta innovació en el discurs polític maltès és sens dubte una gran notícia i ens recorda la importància que els enfocaments de la docència i l'aprenentatge siguin imaginatius i passin per la mobilització constant d'una "curiositat epistemològica", segons la definició de Freire (1998). Fins que això no passi, les escoles no aconseguiran esdevenir l'entorn adequat per als alumnes permanents, tant individualment com col·lectiva. Una docència avorrida i poc estimulant pot arribar a dissuadir els alumnes d'aprendre, tant si es tracta de formació reglada com no formal, o bé els pot empènyer a buscar fonts alternatives de coneixement, com a reacció a l'educació formal, lligada inevitablement a una "contracultura" (una situació que s'ha produït en alguns casos, tot i que no pas en tots). La formació d'un contradiscurs i d'una contracultura no necessàriament s'ha de veure de manera negativa, ja que ha funcionat com a estratègia de supervivència per a molts artistes, escriptors, dissidents i intel·lectuals. Tanmateix, sí que posa de manifest el desajustament entre l'educació convencional i les aspiracions emancipadores o creatives (individuals i col·lectives) dels seus alumnes.

La imatge dels estudiants com a alumnes permanents també té implicacions a l'hora d'oferir assessorament i pautes (Sultana, 2003), ja que aquest guiatge s'ha d'obrir fins a esdevenir un autèntic servei d'aprenentatge permanent. De la mateixa manera, els responsables d'executar-lo també han de tractar-ne els beneficiaris com a alumnes permanents. Aquesta filosofia connecta amb un dels sis missatges clau del Memoràndum sobre l'Aprenentatge Permanent de la UE (CEC, 2001). L'objectiu del missatge 5 és "garantir que tothom pot accedir fàcilment a una informació i un assessorament de qualitat sobre les oportunitats d'aprenentatge

disponibles al continent europeu i al llarg de les seves vides" (CEC, 2001, 17). Aquest missatge té una gran transcendència per als països europeus que, encara avui, limiten l'oferta d'assessorament i guiatge a les facultats i els centres d'educació superior i a organismes públics i privats del mercat de treball. Tenint en compte la naturalesa diversa i transversal de l'àmbit educatiu, que comprèn tant els sectors formals com no formals (esmentats als documents NCF), a més de l'aprenentatge informal, els documents de la Comissió Europea (Sultana, 2003) defensen una filosofia d'assessorament i guiatge global i permanent. En l'àmbit europeu, el resultat directe d'aquesta estratègia és que els ciutadans tenen a l'abast una oferta cada cop més gran d'assessorament i guiatge durant les seves vides, augmenta la inclusió social, gràcies a la possibilitat de fer participar els alumnes més reticents en experiències educatives i formatives, s'obté una informació més completa i actual, que respon a les necessitats de les persones i les empreses, es fomenta la col·laboració amb les ONG per abordar necessitats concretes (tot i que, en aquesta època de neoliberalisme, cal alertar també contra el risc que aquestes organitzacions hagin de suplir una intervenció estatal suficient i compromesa) i les persones poden aprofitar el potencial de les infraestructures tecnològiques per buscar assessorament i guiatge (Sultana, 2003).

La visió dels estudiants com a alumnes permanents també té implicacions de cara a l'avaluació (Skager, 1978). Què avaluem? Hem d'avaluar només la possessió i el domini de coneixements i habilitats, aspectes importants i necessaris perquè els alumnes puguin formar-se com a ciutadans en un país democràtic, o avaluem també la capacitat d'explorar i identificar noves formes de coneixement i noves perspectives? Si prenem aquest segon camí, ens veiem obligats a endinsar-nos més enllà dels coneixements impartits a l'aula i a creuar la frontera que exposa Young (1998, 2004) quan parla de la combinació entre l'aprenentatge profund de matèries bàsiques, caracteritzat per una "forta estructuració", en termes de Basil Bernstein, i les àrees transversals. L'objectiu final és donar eines als alumnes permanents per tal que prenguin les regnes, individualment i col·lectiva, del seu procés d'aprenentatge, especialment de cara al futur.

L'escola no podrà fer massa aportacions a l'aprenentatge permanent si és l'escenari de fracassos escolars, encarnats per uns alumnes que no han obtingut a l'escola les capacitats, els coneixements i les xarxes d'aprenentatge als qual tenen dret a aspirar en tant que ciutadans. Hi ha matèries bàsiques que tothom ha de dominar. En aquest sentit, cal tenir ben presents els esculls detectats per Gramsci (1971) i altres experts amb relació a l'adopció d'una sèrie de conceptes progressistes

desvirtuats. L'aprenentatge actiu és important, però també exigeix rigor i un domini de determinades competències. Per tant, tot i que l'escola ha de fonamentar l'aprenentatge dels alumnes en uns coneixements disciplinaris profunds (Young, 2004), també pot, sobretot en els últims anys d'escolarització, preparar el terreny per a la necessària improvisació, animant els alumnes a allunyar-se de les "zones de confort" dels coneixements adquirits i a saltar les barreres. Cal trobar un bon equilibri entre la transversalitat curricular i el coneixement profund, un equilibri que passa per un nivell més alt "d'estructuració" i "classificació" en disciplines com les matemàtiques o les ciències naturals i per una "estructuració" i una "classificació" més suaus en altres matèries interrelacionades.

La idea de l'aprenentatge permanent es va consolidar a través de l'esborrany de l'NMC de 1988 i al document definitiu de 1999, quan es va posar sobre la taula la idea de categoritzar les escoles com a centres d'aprenentatge comunitaris (SLC, per les sigles en anglès).

"Les escoles han de funcionar com a centres d'aprenentatge comunitaris que vetllin també pels membres adults de les comunitats, una voluntat que combina el compromís d'aquest currículum amb una educació global i el reconeixement de la importància de l'educació permanent i la necessària participació de tots els actors implicats al procés educatiu."

(Ministeri d'Educació, 1999, p. 89)

Aquesta idea no ha perdut vigència i continua figurant a l'NCF, especialment quan parla de la implicació dels pares a les escoles. Tanmateix, hauria d'anar molt més enllà de la implicació dels pares (fent servir l'expressió dels documents de l'NCF), per més important que sigui aquest aspecte. A més a més, el projecte dels SCL no hauria de dependre exclusivament dels fons socials europeus per poder tirar endavant, ja que els fons són intermitents (com va poder comprovar Malta el 2005 amb el finançament frustrat per als efímers centres d'aprenentatge comunitaris creats en diferents pobles i ciutats) i estan orientats exclusivament vers l'ocupabilitat, un concepte que no necessàriament és sinònim d'ocupació, tal com va posar en relleu Ettore Gelpi (2002). L'aprenentatge comunitari va més enllà de l'ocupabilitat i, per això, cal explicar de quina manera la comunitat pot contribuir a impulsar l'aprenentatge. El debat sobre el document definitiu, que aquesta reflexió prèvia pretén fomentar, també ha d'explicitar els motius educatius, democràtics i

econòmics que justifiquen la concepció de les escoles en tant que centres d'aprenentatge comunitaris, una idea que trobem recollida a la bibliografia d'alguns petits estats. Per sintetitzar-ne les reflexions, podríem plantejar tres arguments:

1. *Argument democràtic*: les escoles, especialment les escoles estatals, són recursos públics. Per tant, aquest projecte pretén donar un ús democràtic als recursos públics.
2. *Argument econòmic*: el cost

per càpita dels recursos públics en un microestat com Malta és superior al que han d'afrontar estats més grans. Per tant, cal fer un bon ús dels recursos i aprofitar-los al màxim per evitar que aquests recursos es converteixin en "capital adormit" durant diverses hores del dia i

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2012-vol-13/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

mesos sencers de l'any.

3. *Argument educatiu* (vinculat a l'escolarització): no només els membres adults de les comunitats treuen partit d'aquesta mena d'escoles, sinó també els nens. Els vincles entre les escoles i les comunitats generen més espais per a la implicació

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2012-vol-13/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

de més actors en el procés educatiu, com ara els pares. Per tant, aquest sistema permetria apropar les escoles a l'entorn familiar més proper dels alumnes, sense condemnar-los a un estil educatiu "campanilista". Més aviat al contrari, ja que l'educació hauria d'incorporar les dimensions

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2012-vol-13/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

global i local, per no limitar els diferents “universos de coneixement” dels nens.

En aquesta línia, la feina de Didacus Jules (2004) a Santa Lucia, al Carib, pot aportar-nos un exemple molt instructiu, ja que va ajudar a posar en marxa un centre educatiu multifuncional a Trinitat i Tobago seguint la filosofia del centre d’aprenentatge comunitari (Mayo et al, 2008, p. 230). En un projecte d’aquestes característiques, que exigeix una formació professional continuada de docents i directors, el finançament públic és fonamental (la formació continuada és un dels aspectes més destacats dels cursos sobre gestió i lideratge en el món educatiu). A més a més, obliga a adaptar els edificis per donar-hi cabuda als adults i també a construir les noves escoles pensant-les de bell antuvi com a centres d’aprenentatge comunitaris, un plantejament que vincula educació i arquitectura. Representa un enfocament totalment nou per a les escoles amb un perímetre d’acció molt reduït, un enfocament que converteix un element com la magnitud (Baldacchino, 2008) en una virtut i no pas en un obstacle.

Conclusió

Com a nou estat membre de la Unió Europea, Malta ha fet seva ràpidament la idea d’aprenentatge permanent, una idea convertida ja en patró educatiu de la Unió, tal com antigament va passar amb el concepte educatiu de la UNESCO. Aquesta interpretació particular de l’aprenentatge permanent en el context polític de la UE no té massa semblances amb la idea més expansiva plantejada per la UNESCO. Tot i la contestació que genera entre diferents comunitats epistèmiques de la UE, que en aquest aspecte no és monolítica, la idea global que es desprèn fins ara dels principals documents polítics (pendents encara d’un document revisat, deu anys

després de la publicació del Memoràndum de la UE, l'any 2001) ens parla d'un aprenentatge permanent amb un clar enfocament laboral i d'un concepte restrictiu de ciutadania activa que deixa de banda la dimensió col·lectiva de l'educació per al canvi social i que planteja un concepte molt problemàtic de l'aprenentatge individualitzat. Aquest enfocament no té en compte la influència dels mecanismes que es nodreixen de la sensibilitat de les persones en els conceptes, les pràctiques i les pressuposicions. Tots els nous passos que hagi de fer el discurs polític maltès han de partir de la consideració d'aquests mecanismes, per tal de bastir els principis d'una educació orientada vers la millora de la justícia social. El gran repte és que aquest concepte global d'aprenentatge permanent de la proposta de renovació del currículum es desenvolupi en el document definitiu del currículum nacional d'una manera que incorpori, si més no en part, les crítiques plantejades amb relació al discurs actual provinent de la UE. I l'esperança és que tot això es produeixi des de la voluntat de desenvolupar un enfocament més global de l'educació i l'aprenentatge permanents, tot defugint-ne la reducció a una simple qüestió de producció i consum i fomentant una conceptualització alternativa de les persones en tant que actors socials compromesos individualment i col·lectiva. D'aquesta manera, les opcions d'aprendre i de viure una vida plena es multiplicaran, alhora que els ciutadans passaran a tenir accés, sense filtres, als coneixements imprescindibles als quals tenen dret a aspirar legítimament.

Bibliografia

Baldacchino, G (2010) 'Entrepreneurship on Smaller Jurisdictions: Appraising a Glocal Elite'in Mayo, P (Ed.) *Education in Small States. Global Imperatives, Regional Initiatives and Local Dilemmas*, London & New York: Routledge.

Borg, C, Camilleri, J., Mayo, P. and Xerri, T. (1995), ' Malta's National Curriculum. A Critical Analysis' in *International Review of Education*, Vol. 41, pp. 337-356.

Borg, C & Mayo, P (2004) 'Diluted wine in new bottles. The key messages of the EU Memorandum on Lifelong Learning', *Lifelong Learning in Europe (LlinE)*, Vol. 9 No. 1, pp. 19-25

Borg, C & Mayo, P (20060 *Learning and Social Difference. Challenges for Public Education and Critical pedagogy*, Boulder, Colorado: Paradigm.

Brine, J. (1999), Under *educating Women: Globalizing Inequality*, Milton Keynes: Open University Press).

Brown, P., Lauder, H., & Ashton, D. (2010). *The global auction. The broken promises of education, jobs, and incomes.* New York: Oxford University Press.

CEC (2001), *Commission Staff Working Paper. A Memorandum on Lifelong Learning*, (Brussels, European Commission).

Darmanin, M. (1993), ' More things in heaven and earth: contradictions and co-optation in education policy' in *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 3, pp. 147 – 167.

Darmanin, M (2011), 'A reading of the National Curriculum Framework 2011' powerpoint presentation to Department of Education Studies, University of Malta, Seminar on draft NCF documents, Corinthia San Gorg, Malta, Monday 4 July.

Dave, R.H. (1976), 'Foundations of Lifelong Education: Some Methodological Aspects' in Dave, R.H. (ed.), *Foundations of Lifelong Education*, Oxford, Pergamon Press; Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Faure, E, Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnema, M., Champion Ward, F. (1972), *Learning to Be. The world of education today and tomorrow*, Paris: UNESCO.

Field, J. (2001), 'Lifelong Education' in *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 20, Nos. 1 and 2, pp. 3-15.

Field, J. (2010) 'Lifelong learning' in *P. Peterson, E. Baker,& B. McGaw (Eds.), International encyclopedia of education (3 rd ed.). Amsterdam: Elsevier.*

Freire, P. (1998b), *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage,* Lanham: Rowman & Littlefield.

Gelpi, E. (2002), *Lavoro Futuro. La formazione professionale come progetto politico*, Milan: Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA.

Giordmaina, J. (ed.) (2001), *National Curriculum – Proceedings of a National Conference, June 2000*, Malta: Publishers Enterprises Group.

Gramsci, A. (1971b), in Hoare, Q and Nowell Smith G (Eds.), *Selection from the Prison Notebooks*, New York: International Publishers.

Jules, D. (1994/5), 'Adult Education Policy in Micro-States. The Case of the Caribbean' in *Policy Studies Review*, Vol. 13, no. 3 and 4, pp. 415–432.

Livingstone, D.W. & Sawchuk, P. (2004). *Hidden knowledge: Organized labour in the information age*, Toronto: Garamond Press; Lanham, MA: Rowman & Littlefield.

Mayo, P (2007), *Adult Education in Malta*, Bonn: DVV International.

Mayo, P, Pace, P and Zammit, E (2008), 'Adult Continuing Education in Small States. The Case of Malta,' *Comparative Education*, Vol. 44, No.2, pp. 229-246.

Murphy, M. (1997), 'Capital, class and adult education: the international political economy of lifelong learning in the European Union,' in Armstrong, P, Miller, N and Zukas, M (Eds.), *Crossing Borders. Breaking Boundaries: Research in the Education of Adults*, *Proceedings of the 27 th Annual SCUTREA Conference*, London, Birkbeck College : University of London.

MEEF (2011a) *Towards a Quality Education for All. The National Curriculum Framework Consultation Document 1 Executive Summary*, Malta: Ministry of Education, Employment & the Family.

MEEF (2011b) *Towards a Quality Education for All. The National Curriculum Framework Consultation Document 2 Rationale and Components*, Malta: Ministry of Education, Employment & the Family.

MEEF (2011c) *Towards a Quality Education for All. The National Curriculum Framework Consultation Document 3 The Three Cycles*, Malta: Ministry of Education, Employment & the Family.

MEEF (2011d) *Towards a Quality Education for All. The National Curriculum Framework Consultation Document 4 The Way Forward*, Malta: Ministry of Education, Employment & the Family.

Ministry of Education (1999) *Creating the Future Together. National Minimum Curriculum*, Malta: Ministry of Education.

Parson, S. (1990), 'Lifelong learning and the community school' in Poster, C and

Kruger, A. (Eds.), *Community Education in the Western World*, London and New York: Routledge.

Robinson, K with Aronica, L (2009), *The Element: How finding your passion changes everything.* New York: Viking Penguin.

Skager, R. (1978), *Lifelong Education and Evaluation Practice*, Oxford: Pergamon Press.

Suchodolski, B. (1976), Lifelong Education – Some Philosophical Aspects, in: R.H. Dave (Ed.), *Foundations of Lifelong Education*, Oxford: Pergamon Press; Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Sultana, R.G. (2003), *Lifelong Guidance and the European Challenge. Issues for Malta*, Malta: Euroguidance Malta.

Tuijnman, A & Boström, A-K (2002), 'Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning,' in *International Review of Education,* Vol. 48, Nos. 1/2, pp. 93-110.

Wain, K (1991) *Malta's National Curriculum. A Critical Evaluation*, Malta: Mireva.

Wain, K. (2004), *The Learning Society in a Postmodern World*, New York: Peter Lang.

Walters, S., Borg, C., Mayo, P and Foley, G. (2004), 'Economics, Politics and Adult Education, in Foley, G (Ed.), *Dimensions of Adult Learning. Adult Education and Training in a Global Era,* Sydney: Allen & Unwin; London: McGraw Hill, Open University Press.

Williamson, B. (1998), *Lifeworlds and Learning. Essays in the theory, philosophy and practice of lifelong learning*, Leicester: NIACE.

Young, M.F.D. (1998), *The Curriculum of the Future. From the 'new sociology of education' to a critical theory of learning*, London: Falmer Press.

Young, M.F.D (2004) 'Curriculum studies and the problem of knowledge: updating the Enlightenment?' in Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J.A. & A. H. Halsey (EDS.) *Education, Globalization and Social Change*, Oxford, Oxford University Press.

El aprendizaje permanente y las escuelas como centros de aprendizaje comunitario: puntos clave del proyecto de marco curricular nacional de Malta

Peter Mayo
Universidad de Malta

Traducción: Joaquin Martínez Ortiz

Desde 1988, la isla de Malta ha vivido inmersa en el debate sobre propuestas de reforma curricular del sistema educativo del país (alumnos de 4 a 16 años), un proceso que comenzó con la publicación del documento conocido como currículum mínimo nacional (o NMC, de sus siglas en inglés) (Wain, 1991; Borg et al. 1995). En 1999 se diseñó un nuevo NMC (Ministerio de Educación, 1999), fruto de un largo proceso de debate en diferentes niveles y con diferentes protagonistas. El resultado fue un documento de consenso (Borg y Mayo, 2006), consecuencia de las reacciones al primer documento, más radical y coherente, publicado en 1988.

Ambos documentos curriculares fueron objeto de críticas y debates (Wain, 1991; Darman, 1993;Borg et al. 1995; Giordmaina, 2000; Borg y Mayo, 2006). No hace mucho, se ha publicado una serie de volúmenes que contienen pautas, principios básicos y objetivos para un marco curricular nacional (o NCF, de sus siglas en inglés) (MEEF, 2011, a, b, c, d), unos documentos que actualmente están en el centro del debate y que han suscitado las reacciones de diferentes actores del mundo educativo, especialmente los docentes que tomaron parte en la lectura inicial de los volúmenes y compartieron sus valoraciones a través de un cuestionario. En este documento, pretendo centrarme en uno de los aspectos de los documentos, el primero de sus tres objetivos: “Que los alumnos puedan desarrollar totalmente su potencial en tanto que alumnos permanentes”. Este aspecto de los documentos marco es precisamente lo que recoge el título de este artículo especial. El uso de este concepto es un reflejo de la influencia de los documentos políticos de la UE dirigidos a los estados miembros, por la incorporación de Malta a la Unión el año 2004(Mayo, 2007).

Los documentos de la NCF fundamentan su planteamiento sobre el futuro de la educación en Malta en un concepto hoy tan extendido como el del aprendizaje permanente, en sintonía con un discurso que, actualmente, es predominante tanto

en la UE como en el ámbito de la OCDE. El contraste con el viejo discurso de la UNESCO en torno a la educación continuada es evidente (Tuijnman, A y Bostrom, 2002). Se ha hablado mucho de este discurso desde una perspectiva crítica (Murphy, 2007; Williamson, 1998; Brine, 1999; Wain, 2004; Borg y Mayo, 2005, Field, 2001, 2010), para ayudar a los legisladores a tomar conciencia de un cambio de tendencia que, partiendo de un concepto amplio y humanista de educación continuada (Faure et al, 1972), nos ha conducido hasta la idea del aprendizaje permanente. No es un cambio trivial, sino que conecta con algunas de las ideas hegemónicas que muchas veces se aceptan acríticamente, sin reflexionar nada sobre la ideología de fondo que condiciona la terminología. A veces, da la impresión que haya que dejar de lado los significados vinculados actualmente a la idea de aprendizaje permanente si queremos comprometernos de verdad con una educación para la justicia social.

El discurso dominante sobre el aprendizaje permanente en el NCF descarga de responsabilidad del estado y de la colectividad social y la desplaza hacia la persona. Por lo tanto, el aprendizaje y las condiciones adecuadas para hacerlo posible pasan a formar parte de las responsabilidades individuales, en vez de enmarcarse en las responsabilidades sociales. Este movimiento tiene mucha relación con la política de *responsabilización* hegemónica hoy en día, que desplaza la responsabilidad del aprendizaje hacia las personas y las comunidades (Darman, 2011).

La dimensión colectiva del aprendizaje

En estos contextos, la recuperación del viejo discurso de la UNESCO sobre la educación continuada podría sernos útil sólo si dejamos de lado el enfoque individualista de algunos de los textos más influyentes y hacemos más caso a los documentos que hacen énfasis no sólo en la dimensión individual, sino también en la colectiva del aprendizaje, tal como menciona en diferentes referencias Dave (1976) y de manera más detallada Bogdan Suchodolski (1976), Williamson (1998), Gelpi (2002), Walters et al (2004), Livingstone y Sawchuk (2004), Borg y Mayo, (2005) y Wain (2004). Otros conceptos relacionados, como el de aprendizaje durante toda la vida o el de la sociedad de aprendizaje, se han desarrollado muy a menudo (aunque no siempre) desde una perspectiva que combina el aprendizaje colectivo y el aprendizaje individual, especialmente en la bibliografía citada.

Aunque los documentos de la NCF mencionan la reflexión crítica como uno de los componentes decisivos del proceso de aprendizaje permanente, un aspecto fundamental en la bibliografía que acabamos de presentar, el concepto no se ha

desarrollado. Sí se hace énfasis, en cambio, en la “resolución de problemas” (MEEF, 2011b, p. 28). No podemos menospreciar este hecho, pero la pregunta que nos planteamos es si el aprendizaje va más allá. ¿Se trata sólo de resolver problemas desde la convicción, equivocada, que hay respuestas claras para todas las preguntas formuladas? Y ¿dónde queda la gestión de la complejidad? ¿No podríamos hablar también de plantear problemas, además de resolverlos? Un análisis a fondo de los estudios sobre las últimas etapas de la educación secundaria seguramente nos confirmará este punto. Si el horizonte no va más allá de la resolución de problemas, probablemente el resultado serán unas personas con muchos recursos, incluso una élite de tecnócratas. En cambio, si apostamos por el planteamiento de problemas obtendremos una democracia sana, en que las personas se moverán como actores sociales y no como individuos atomizados, revestidos de una serie de atributos y preparados para actuar de manera que permitan su control indirecto y por delegación, la *gobernabilidad* de la que hablaba Foucault.

Los documentos (MEEF, 2011b) ponen el acento en la imaginación, que se define, en palabras de Ken Robinson y Lou Aronica (2009), como la “capacidad de desarrollar pensamientos originales”, mientras que la creatividad se asociaría a la “imaginación aplicada” (MEEF, 2011b, p.28). Esta innovación en el discurso político maltés es sin duda una gran noticia y nos recuerda la importancia que los enfoques de la docencia y el aprendizaje sean imaginativos y pasen por la movilización constante de una “curiosidad epistemológica”, según la definición de Freire (1998). Hasta que esto no ocurra, las escuelas no lograrán convertirse en el entorno adecuado para los alumnos permanentes, tanto individualmente como colectivamente. Una docencia aburrida y poco estimulante puede llegar a disuadir a los alumnos de aprender, tanto si se trata de formación reglada como no formal, o bien los puede empujar a buscar fuentes alternativas de conocimiento, como reacción a la educación formal, ligada inevitablemente a una “contracultura” (una situación que se ha producido en algunos casos, aunque no en todos). La formación de un contradiscurso y de una contracultura no necesariamente debe verse de manera negativa, ya que ha funcionado como estrategia de supervivencia para muchos artistas, escritores, disidentes e intelectuales. Sin embargo, sí que pone de manifiesto el desajuste entre la educación convencional y las aspiraciones emancipadoras o creativas (individuales y colectivas) de sus alumnos.

La imagen de los estudiantes como alumnos permanentes también tiene implicaciones a la hora de ofrecer asesoramiento y pautas (Sultana, 2003), ya que

este guía se abrirá hasta convertirse en un auténtico servicio de aprendizaje permanente. Del mismo modo, los responsables de ejecutarlo también deben tratar sus beneficiarios como alumnos permanentes. Esta filosofía conecta con uno de los seis mensajes clave del Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente de la UE (CEC, 2001). El objetivo del mensaje 5 es “garantizar que todo el mundo puede acceder fácilmente a una información y un asesoramiento de calidad sobre las oportunidades de aprendizaje disponibles en el continente europeo y a lo largo de sus vidas” (CEC, 2001, 17). Este mensaje tiene una gran trascendencia para los países europeos que, aún hoy, limitan la oferta de asesoramiento y guía a las facultades y a los centros de educación superior y a organismos públicos y privados del mercado de trabajo. Teniendo en cuenta la naturaleza diversa y transversal del ámbito educativo, que comprende tanto los sectores formales como no formales (mencionados en los documentos NCF), además del aprendizaje informal, los documentos de la Comisión Europea (Sultana, 2003) defienden una filosofía de asesoramiento y guía global y permanente. En el ámbito europeo, el resultado directo de esta estrategia es que los ciudadanos tienen a su alcance una oferta cada vez mayor de asesoramiento y guía durante sus vidas, aumenta la inclusión social, gracias a la posibilidad de hacer participar a los alumnos más reticentes en experiencias educativas y formativas, se obtiene una información más completa y actual, que responde a las necesidades de las personas y las empresas, se fomenta la colaboración con las ONG para abordar necesidades concretas (aunque, en esta época de neoliberalismo, hay que alertar también contra el riesgo de que estas organizaciones tengan que suplir una intervención estatal suficiente y comprometida) y las personas pueden aprovechar el potencial de las infraestructuras tecnológicas para buscar asesoramiento y guía (Sultana, 2003).

La visión de los estudiantes como alumnos permanentes también tiene implicaciones de cara a la evaluación (Skagen, 1978).¿Qué evaluamos? ¿Debemos evaluar sólo la posesión y el dominio de conocimientos y habilidades, aspectos importantes y necesarios para que los alumnos puedan formarse como ciudadanos en un país democrático, o evaluamos también la capacidad de explorar e identificar nuevas formas de conocimiento y nuevas perspectivas? Si tomamos este segundo camino, nos vemos obligados a adentrarnos más allá de los conocimientos impartidos en el aula y cruzar la frontera que expone Young (1998, 2004) cuando habla de la combinación entre el aprendizaje profundo de materias básicas, caracterizado por una “fuerte estructuración”, en términos de Basil Bernstein, y las áreas transversales. El objetivo final es dar herramientas a los alumnos permanentes para que tomen las riendas, individual y colectivamente, de su

proceso de aprendizaje, especialmente de cara al futuro.

La escuela no podrá hacer demasiadas aportaciones al aprendizaje permanente si es el escenario de fracasos escolares, encarnados por unos alumnos que no han obtenido en la escuela las capacidades, los conocimientos y las redes de aprendizaje a los que tienen derecho a aspirar en tanto que ciudadanos. Hay materias básicas que todos deben dominar. En este sentido, hay que tener muy presentes los obstáculos detectados por Gramsci (1971) y otros expertos con relación a la adopción de una serie de conceptos progresistas desvirtuados. El aprendizaje activo es importante, pero también exige rigor y un dominio de determinadas competencias. Por lo tanto, aunque la escuela ha de fundamentar el aprendizaje de los alumnos en unos conocimientos disciplinarios profundos (Young, 2004), también puede, sobre todo en los últimos años de escolarización, preparar el terreno para la necesaria improvisación, animando a los alumnos a alejarse de las "zonas de confort" de los conocimientos adquiridos y a saltar las barreras. Hay que encontrar un buen equilibrio entre la transversalidad curricular y el conocimiento profundo, un equilibrio que pasa por un nivel más alto "de estructuración" y "clasificación" en disciplinas como las matemáticas o las ciencias naturales y por una "estructuración" y una "clasificación "más suaves en otras materias interrelacionadas.

La idea del aprendizaje permanente se consolidó a través del borrador del NMC de 1988 y el documento definitivo de 1999, cuando se puso sobre la mesa la idea de categorizar las escuelas como centros de aprendizaje comunitarios (SLC, por sus siglas en inglés).

"Las escuelas deben funcionar como centros de aprendizaje comunitarios que velen también por los miembros adultos de las comunidades, una voluntad que combina el compromiso de este currículo con una educación global y el reconocimiento de la importancia de la educación permanente y la necesaria participación de todos los actores implicados en el proceso educativo."

(Ministerio de Educación, 1999, p. 89)

Esta idea no ha perdido vigencia y sigue figurando en el NCF, especialmente cuando habla de la implicación de los padres en las escuelas. Sin embargo, debería ir mucho más allá de la implicación de los padres (usando la expresión de los

documentos de la NCF), por más importante que sea este aspecto. Además, el proyecto de los SCL no debería depender exclusivamente de los fondos sociales europeos para poder salir adelante, ya que los fondos son intermitentes (como pudo comprobar Malta en 2005 con la financiación frustrada por los efímeros centros de aprendizaje comunitarios creados en diferentes pueblos y ciudades) y están orientados exclusivamente hacia la empleabilidad, un concepto que no necesariamente es sinónimo de empleo, tal y como puso de relieve Ettore Gelpi (2002). El aprendizaje comunitario va más allá de la empleabilidad y, por ello, hay que explicar de qué manera la comunidad puede contribuir a impulsar el aprendizaje. El debate sobre el documento definitivo, que esta reflexión previa pretende fomentar, también debe explicitar los motivos educativos, democráticos y económicos que justifican la concepción de las escuelas en tanto que centros de aprendizaje comunitarios, una idea que encontramos recogida en la bibliografía de algunos pequeños estados. Para sintetizar las reflexiones, podríamos plantear tres argumentos:

1. *Argumento democrático:* las escuelas, especialmente las escuelas estatales, son recursos públicos. Por tanto, este proyecto

pretende dar un uso democrático a los recursos públicos.

2. *Argumento económico:* el coste per cápita de los recursos públicos en un microestado como Malta es superior al que tienen que afrontar estados más grandes. Por lo tanto, hay que hacer un buen uso de los recursos y

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2012-vol-13/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

aprovecharlos al máximo para evitar que estos recursos se conviertan en “capital dormido” durante varias horas del día y meses enteros del año.

3. *Argumento educativo* (vinculado a la escolarización): no sólo los miembros adultos de las comunidades sacan partido de

este tipo de escuelas, sino también los niños. Los vínculos entre las escuelas y las comunidades generan más espacios para la implicación de más actores en el proceso educativo, como los padres. Por tanto, este sistema permitiría acercar las escuelas al entorno familiar

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2012-vol-13/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

más cercano de los alumnos, sin condenarlos a un estilo educativo “campanilista”. Más bien al contrario, ya que la educación debería incorporar las dimensiones global y local, para no limitar los diferentes “universos de conocimiento” de los niños.

En esta línea, el trabajo de Didacus Jules (2004) en Santa Lucía, en el Caribe, puede aportarnos un ejemplo muy instructivo, ya que ayudó a poner en marcha un centro

educativo multifuncional en Trinidad y Tobago siguiendo la filosofía del centro de aprendizaje comunitario (Mayo et al. 2008, p. 230). En un proyecto de estas características, que exige una formación profesional continuada de docentes y directores, la financiación pública es fundamental (la formación continuada es uno de los aspectos más destacados de los cursos sobre gestión y liderazgo en el mundo educativo). Además, obliga a adaptar los edificios para dar cabida a los adultos y también a construir las nuevas escuelas pensándolas de antemano como centros de aprendizaje comunitarios, un planteamiento que vincula educación y arquitectura. Representa un enfoque totalmente nuevo para las escuelas con un perímetro de acción muy reducido, un enfoque que convierte un elemento como la magnitud (Baldacchino, 2008) en una virtud y no en un obstáculo.

Conclusión

Como nuevo estado miembro de la Unión Europea, Malta ha hecho suya rápidamente la idea de aprendizaje permanente, una idea convertida ya en patrón educativo de la Unión, tal y como antiguamente pasó con el concepto educativo de la UNESCO. Esta interpretación particular del aprendizaje permanente en el contexto político de la UE no tiene mucho parecido con la idea más expansiva planteada por la UNESCO. A pesar de la contestación que genera entre diferentes comunidades epistémicas de la UE, que en este aspecto no es monolítica, la idea global que se desprende hasta ahora de los principales documentos políticos (pendientes aún de un documento revisado, diez años después de la publicación del Memorándum de la UE, en 2001) nos habla de un aprendizaje permanente con un claro enfoque laboral y de un concepto restrictivo de ciudadanía activa que deja de lado la dimensión colectiva de la educación para el cambio social y que plantea un concepto muy problemático del aprendizaje individualizado. Este enfoque no tiene en cuenta la influencia de los mecanismos que se nutren de la sensibilidad de las personas en los conceptos, las prácticas y las presuposiciones. Todos los pasos nuevos que tenga que hacer el discurso político maltés deben partir de la consideración de estos mecanismos, con el fin de construir los principios de una educación orientada hacia la mejora de la justicia social. El gran reto es que este concepto global de aprendizaje permanente de la propuesta de renovación del currículo se desarrolle en el documento definitivo del currículo nacional de una manera que incorpore, al menos en parte, las críticas planteadas con relación al discurso actual proveniente de la UE. Y la esperanza es que todo esto se produzca desde la voluntad de desarrollar un enfoque más global de la educación y el aprendizaje permanentes, rehuyendo su reducción a una simple cuestión de

producción y consumo y fomentando una conceptualización alternativa de las personas en tanto que actores sociales comprometidos individual y colectivamente. De esta manera, las opciones de aprender y de vivir una vida plena se multiplicarán, al mismo tiempo que los ciudadanos pasarán a tener acceso, sin filtros, a los conocimientos imprescindibles a los que tienen derecho a aspirar legítimamente.

Bibliografía

Baldacchino, G (2010) 'Entrepreneurship on Smaller Jurisdictions: Appraising a Glocal Elite'in Mayo, P (Ed.) *Education in Small States. Global Imperatives, Regional Initiatives and Local Dilemmas*, London & New York: Routledge

Borg, C, Camilleri, J., Mayo, P. and Xerri, T. (1995), ' Malta's National Curriculum. A Critical Analysis' in *International Review of Education*, Vol. 41, pp. 337-356.

Borg, C & Mayo, P (2004) 'Diluted wine in new bottles. The key messages of the EU Memorandum on Lifelong Learning', *Lifelong Learning in Europe (LlinE)*, Vol. 9 Nº. 1, pp. 19-25

Borg, C & Mayo, P (20060 *Learning and Social Difference. Challenges for Public Education and Critical pedagogy*, Boulder, Colorado: Paradigm.

Brine, J. (1999), Under *educating Women: Globalizing Inequality*, Milton Keynes: Open University Press).

Brown, P., Lauder, H., & Ashton, D. (2010). *The global auction. The broken promises of education, jobs, and incomes.* New York: Oxford University Press.

CEC (2001), *Commission Staff Working Paper. A Memorandum on Lifelong Learning*, (Brussels, European Commission).

Darmanin, M. (1993), 'More things in heaven and earth: contradictions and co-optation in education policy' in *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 3, pp. 147 – 167.

Darmanin, M (2011), 'A reading of the National Curriculum Framework 2011'

powerpoint presentation to Department of Education Studies, University of Malta, Seminar on draft NCF documents, Corinthia San Gorg, Malta, Monday 4 July.

Dave, R.H. (1976), 'Foundations of Lifelong Education: Some Methodological Aspects' in Dave, R.H. (ed.), *Foundations of Lifelong Education*, Oxford, Pergamon Press; Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Faure, E, Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnema, M., Champion Ward, F. (1972), *Learning to Be. The world of education today and tomorrow*, París: UNESCO.

Field, J. (2001), 'Lifelong Education' in *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 20, Números. 1 y 2, pp. 3-15.

Field, J. (2010) 'Lifelong learning' in *P. Peterson, E. Baker,& B. McGaw (Eds.), International encyclopedia of education (3ª ed.). Amsterdam: Elsevier.*

Freire, P. (1998b), *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage,* Lanham: Rowman & Littlefield.

Gelpi, E. (2002), *Lavoro Futuro. La formazione professionale come progetto politico*, Milan: Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA.

Giordmaina, J. (ed.) (2001), *National Curriculum – Proceedings of a National Conference, June 2000*, Malta: Publishers Enterprises Group.

Gramsci, A. (1971b), in Hoare, Q and Nowell Smith G (Eds.), *Selection from the Prison Notebooks*, New York: International Publishers.

Jules, D. (1994/5), 'Adult Education Policy in Micro-States. The Case of the Caribbean' in *Policy Studies Review*, Vol. 13, Números. 3 y 4, pp. 415–432.

Livingstone, D.W. & Sawchuk, P. (2004). *Hidden knowledge: Organized labour in the information age*, Toronto: Garamond Press; Lanham, MA: Rowman & Littlefield.

Mayo, P (2007), *Adult Education in Malta*, Bonn: DVV International.

Mayo, P, Pace, P and Zammit, E (2008), 'Adult Continuing Education in Small States. The Case of Malta,' *Comparative Education*, Vol. 44, Nº.2, pp. 229-246.

Murphy, M. (1997), ‘Capital, class and adult education: the international political economy of lifelong learning in the European Union,’ in Armstrong, P, Miller, N and Zukas, M (Eds.), *Crossing Borders. Breaking Boundaries: Research in the Education of Adults*, *Proceedings of the 27 th Annual SCUTREA Conference*, London, Birkbeck College : University of London.

MEEF (2011a) *Towards a Quality Education for All. The National Curriculum Framework Consultation Document 1 Executive Summary*, Malta: Ministry of Education, Employment & the Family.

MEEF (2011b) *Towards a Quality Education for All. The National Curriculum Framework Consultation Document 2 Rationale and Components*, Malta: Ministry of Education, Employment & the Family.

MEEF (2011c) *Towards a Quality Education for All. The National Curriculum Framework Consultation Document 3 The Three Cycles*, Malta: Ministry of Education, Employment & the Family.

MEEF (2011d) *Towards a Quality Education for All. The National Curriculum Framework Consultation Document 4 The Way Forward*, Malta: Ministry of Education, Employment & the Family.

Ministry of Education (1999) *Creating the Future Together. National Minimum Curriculum*, Malta: Ministry of Education.

Parson, S. (1990), ‘ Lifelong learning and the community school ’ in Poster, C and Kruger, A. (Eds.), *Community Education in the Western World*, London and New York: Routledge.

Robinson, K with Aronica, L (2009), *The Element : How finding your passion changes everything.* New York: Viking Penguin.

Skager, R. (1978), *Lifelong Education and Evaluation Practice*, Oxford: Pergamon Press.

Suchodolski, B. (1976), Lifelong Education – Some Philosophical Aspects, in: R.H. Dave (Ed.), *Foundations of Lifelong Education*, Oxford: Pergamon Press; Hamburg : UNESCO Institute for Education.

Sultana, R.G. (2003), *Lifelong Guidance and the European Challenge. Issues for*

Malta, Malta: Euroguidance Malta.

Tuijnman, A & Boström, A-K (2002), ‘ Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning,’ in *International Review of Education,* Vol. 48, Nos. 1/2, pp. 93-110.

Wain, K (1991) *Malta’s National Curriculum. A Critical Evaluation*, Malta: Mireva.

Wain, K. (2004), *The Learning Society in a Postmodern World*, New York: Peter Lang.

Walters, S., Borg, C., Mayo, P and Foley, G. (2004), ‘ Economics, Politics and Adult Education, in Foley, G (Ed.), *Dimensions of Adult Learning. Adult Education and Training in a Global Era,* Sydney: Allen & Unwin; London: McGraw Hill, Open University Press.

Williamson, B. (1998), *Lifeworlds and Learning. Essays in the theory, philosophy and practice of lifelong learning*, Leicester : NIACE.

Young, M.F.D. (1998), *The Curriculum of the Future. From the ‘new sociology of education ’ to a critical theory of learning*, London: Falmer Press.

Young, M.F.D (2004) ‘ Curriculum studies and the problem of knowledge : updating the Enlightenment ?’ in Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J.A. & A. H. Halsey (EDS.) *Education, Globalization and Social Change*, Oxford, Oxford University Press.

A feminist study of the learning and educational activities of women unpaid caregivers in Newfoundland and Labrador

Lorraine Sheehan, Human Resources Labour and Employment in the Skills Development Department, Government of Newfoundland and Labrador and Darlene E. Clover, University of Victoria

Abstract

Although Canada has one of the best health care systems in the world, neo-liberalism is taking a toll and gender inequities abound. Using individual interviews and focus groups, this feminist study explored the complex education and learning strategies of seven female unpaid caregivers on the southwest coast of Newfoundland and Labrador. Findings show expansive skills in 'cross-disciplinary' communication, a sense of agency, a movement from learner to teacher, and admirable medical knowledge and technical skills. Yet the women work and learn predominantly in isolation which riddles the landscape with questions of power and control that have both positive and negative connotations.

Keywords

power, knowledge, unpaid women caregivers, communication, self-directed learning, health literacy

Introduction

Health care in Canada, as in many parts of the world, is highly politicised and ideologically driven. Introduced by a socialist government in the mid-1900s, the new universal health care system was to be publicly funded and available, equally and equitably, to everyone. Neo-liberalism, however, is solidly on the march in Canada and this has had major implications for a once robust system. Over the past few decades, federal governments have decreased funding to the health care system. Keeping abreast with these cuts are government-led discourses, supported by right-wing research (e.g. Irvine, Ferguson & Cackett, 2005), that persistently disparages the health care system, characterising it as non-entrepreneurial, riddled with out-dated technology, hindered by unions, and incapable of meeting the demands of the aging population. By continually pointing out these deficits, some

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

scholars suggest the goal is to shake Canadians loose from their extraordinarily high level of support for universal access and embrace a market-driven, 'for profit' scheme (e.g. Armstrong, Amaratunga, Bernier, Grant, Pederson & Wilson, 2002).

In the province of Newfoundland and Labrador on the east coast of Canada – the focus of our study – activities of economic health restructuring have been particularly intense due to the primarily rural nature of the province that makes health provision more expensive. Restructuring activities have ranged from the amalgamation of services and closing of clinics to the relentless downloading of care giving responsibilities to individuals and families. But the terms 'individuals' and 'families' are problematic because they obscure the very gendered nature of current economic restructuring policy and practice (Haslam, 1994; Botting, Neis, Kealey & Solberg, 2002). The majority of those onto whose shoulders health care is downloaded, are women. Feminist scholars have therefore, explored the complex impacts of neoliberalism on nurses, technicians and other paid health care employees (e.g. Heitlinger, 2003). Running abreast are studies that illustrate the plight the unpaid caregivers, the focus of our study (e.g. Armstrong, et al, 2002). However, what has received little attention is what and how women unpaid health care givers are being educated or are learning to play their roles as unpaid caregivers. This is an important focus not only because it contributes discourses of adult education and learning, but because it provides yet another piece of the problematic neoliberal health restructuring puzzle and broadens policy discussions.

Using individual interviews and focus groups, our study aimed to illuminate and problematise the health knowledge acquisition and self-directed learning strategies of seven women unpaid caregivers on the southwest coast of Newfoundland and Labrador. We begin this article by briefly contextualising our study within the neoliberal landscape of Canada today, and particularly, its impact on health care as seen by feminist scholars. This is followed by a discussion of self-directed learning and health literacy, the 'educational' lenses that frame this study. We then present the findings, followed by a discussion and conclude by offering suggestions for educational health policy changes for unpaid care givers.

Neoliberalism: The Political Context

Canada was built on a tradition of collectivism and socialism. Its people worked together to establish one of "the most generous and open-handed benefit provisions to be found anywhere in the world" (Clarke, 1997, p. 17). Although neo-liberalism as an economic theory began having a distinctive influence on Canadian

conservative parties in the mid-1970s, socially-oriented parties continued for many years to see it solely as “a form of anomalous political extremism” (Teeple, 1995, p. 3). However, it has become normalised to such an extreme that even when an electorate replaces a conservative party with more liberal or social democratic one, there remains the core expectation of maintaining or protecting these policies. The result has been the systematic “demise of long-established social… institutions” (p. 2). Canada’s socially envisioned universal health-care system is one of the victims.

The present health care system in Canada can be metaphorically described as a tree. The visible part – the branches, leaves and flowers – is the formal apparatus of doctors, nurses, clinics, and hospitals. Over the past two decades Canadians have witnessed the closure of publicly owned and operated hospitals and care centres. A study by Heitlinger (2003) illustrates the lack of institutional power the nurse have and suggests that since they are at the whim of market-forces, they are unlikely to gain power. The roots of our health care tree – fragile, vital and invisible – are the caregivers, described as *individuals* (our emphasis) who provide ongoing care and assistance, without pay, for family members and friends in need of support due to physical, cognitive, or mental health conditions (Canadian Caregiver Coalition, 2004). But, as argued in the introduction, feminists argue that discursive terms such as ‘individual’ and ‘caregiver’ problematically disguise the fact that the majority of these are in fact, women (e.g. Botting, 2002; Tudiver, 1994). Characterised stereotypically as naturally caring and nurturing, these women carry an increasingly heavy burden of administering to family members to keep them healthy and in many cases, alive, without the institutional support (problematic as it is), extensive training or resources paid health employees have access to. Studies show many unpaid care givers take time off work and thereby lose pay and benefit, become fatigued and vulnerable to injury or stress and even feel increasingly more isolated from friends (Botting, 2002; Morris *et al*, 1999; Richard, Kasuya, Polgar -Bailey & Takeuchi, 2000). Feminist scholars see this as a recipe for disaster, an inequitable situation that will ultimately prove unsustainable (Hay, 2005; Richard, Kasuya, Polgar -Bailey & Takeuchi, 2000). They call for more financial and policy support for these women. By way of contributing to these calls, we query how women unpaid care givers are learning and/or being educated to do play their roles and what support this aspect might require.

Knowledge Power, Self-Directed Learning and Health Literacy

In addition to neoliberalism, theories of self-directed learning and health literacy

provide lenses through which we can view the education and learning of women unpaid care-givers. Wilson (2010, p. 1) argues that everyone today lives at the centre of "a knowledge explosion." In terms of those attempting to navigate the current health care system, this translates into multiple and complex concepts and words coupled with rapid advancements in technology and treatments which can challenge even the most educated. Wilson goes on to suggest that the acquisition of knowledge – what he calls "knowledge power" – empowers people by enabling them to muster the requisite tools to function in today's complex information and technology saturated world, and underpins any ability to think critically. 'Knowledge power' is "*civilizing"*(emphasis his) and enables people to "know something about everything…and tackle the most difficult problems" (p.4). This means that "self-directed learners are likely to be the clear winners" in the knowledge mêlée of the 21st century (p. 225).

At its inception, self-directed learning was defined as "a process in which *individuals* take initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes" (Knowles, 1975, p. 8). Inherent to this discourse are of inter-connected concepts of control, choice, autonomy, agency and power (Moulden, Peterson, Rinaldi, Charaniya, Malekpour, Churchill, Whitworth & Kostka, 2008; Rager, 2003; Taylor, 2009). Control is theorised as being in command of and over what and how one learns. Indeed, the innate perception here is of influence, the ability to challenge and change practices or policies. Autonomy, agency and choice carry many of the above connotations but also refer to a sense of independence and freedom to decide her own learning trajectory, differentiate, select amongst abundance and act within and upon the world as knowing, confident subjects. Lingering within the folds of control, autonomy and so forth are assertions of personal responsibility and issues of empowerment, defined as "a process by which oppressed persons gain some control over their lives by taking part with others in…activities and structures that allow people increased involvement in matters which affect them directly" (Rai, 2007, p.113). Scholars have also ascribed characteristics to competent self-directed learners: energetic, positive, self-assured and skilful (Collins, 2009; Levett -Jones, 2005). Indeed, the skilful self-directed learner is able, ready and willing to prepare, execute, and complete learning independently. Moreover, he or she "is able to decide what needs to be learned next" (Jossberger a, Brand- Gruwela, Boshuizena and Wieb, 2010, p. 418). Within today's complex world, what needs to be learned, according to Wilson (2010) is

‘requisite’ or “targeted knowledge power” that includes making meaning from core (old) knowledge, and acquiring new knowledge, and the ability to communicate.

A number of scholars, however, suggest caution and watchfulness vis-à-vis the enthusiasm for self-directed learning (Tusting & Barton, 2006). Candy (1991) and Taylor (2009) suggest, for example, that self-directed learning discourse tends to underestimate the power of social and cultural factors that curb freedom and autonomy. There are also structural and institutional factors, as in the case of the health care system, that can create their own restrictions and limitations. Feminists, and we count ourselves in this group, suggest that in addition, gender conditioning continues to have a negative impact on how much control, self-assurance, autonomy and ‘choice’ women actually have (Butterwick, 2003; Hayes & Flannery, 2000). They do not see women simply as victims of systems outside their control or that self-directed learning is fruitless (Rager, 2003) but they do acknowledge and problematise the gendered limitations, and challenges of the discourse of self-directed learning. Further, the issue of knowledge as power also needs to be problematised. When is knowledge real power and when can it be used to women’s disadvantage? When is and what knowledge, to borrow from Thompson (1997), really useful and when is it not? These questions lead us to contemporary debates around health literacy.

Health literacy is a term scholars use to try to untangle the maze of education, training and knowledge required in today’s complex health world (Nutbeam, 2006). It is defined “a constellation of skills, including the ability to perform basic reading and numerical tasks required to function in the health care environment” (Parker in Greenberg, 2001, p.69). Tacit to health literacy are also complex notions of control, practical knowledge, and autonomy that are, as with self-directed learning, equally contested. Particularly important is the concept of personal responsibility for one’s own health. While for some personal responsibility is nothing less than empowering, it problematised by others. Feminist scholars such as Chovanec and Foss (2006) and Greenberg (2001), for example, call for a movement away from approaches that favour individualism towards an emphasis on the political economy of health for two key reasons. Firstly, individual responsibility for health has become a smoke-screen for the reduction of funding to institutionalised care and secondly, has placed a disproportionate amount of responsibility on women who are expected to stay healthy themselves and care for others (Haslam, 1994).

Research design

The purpose of this feminist study was to explore the educational and learning strategies of unpaid health care givers on the south west coast of Newfoundland and Labrador. We chose feminist research because it has an emancipatory and transformative intention. Moreover, it places women at the centre of the research process, beginning with their experiences and standpoints as subjects and bringing together from the margins their voices and visions (De Koning and Martin, 1996; Hesse-Biber & Leavy, 2007; Ironstone- Catteral, 1998).

Seven unpaid caregivers took part in the study. They responded to advertisements we placed in two local care and women's centres asking for volunteers with five or more years of care giving experience. One of the authors is also a long-time care giver. The women who responded to our advertisements were eager to share their experiences and saw the study as "a way to become more connected to a larger group" (Jackie).

Participant profiles

Noreen is in her early seventies. She and her husband have been married over 50 years and she has been caring for him for the past fourteen due to his kidney failure. They had saved a substantial amount of money but now just manage to pay their living expenses as all these savings are needed to cover additional medical costs. Noreen misses any sense of freedom.

Ida is a young retiree, remarried and the mother and caregiver to her twenty-four year old daughter. Nine years ago her daughter was diagnosed with schizophrenia, bipolar disorder tendencies and a mild form of developmental delay and since that diagnosis. Ida is a tireless advocate for her daughter but now must care for her mother who recently had a stroke and is now blind, paralysed on one side and tube fed. She describes her life as being constantly on call, 'available' and without spontaneity.

Maria is a divorced mother of three who works part-time. The eldest was born with severe mental and physical disabilities. He is hydrocephalic, has cerebral palsy and is tube fed. Maria was told her son would only live six months but through her self-sacrifice and care he will soon reach his twenty-fifth birthday. She notes that her care situation has improved but shudders to think of any outcome if/when she were to fall ill.

Dorothy is single and never married and has no children. She has worked full time and for the past ten years and has lived with and cared for her mother in her mother's home. She notes how much gender plays out in our society and how she became her mother's primary caregiver as the only female with five brothers. Her brothers all have families so everything falls to her. Her mother had several strokes and needs full-time care. Dorothy has only had one ten-day holiday in 10 years because "I will not upset my mother for my own benefit." Like Noreen, she describes her life as one without freedom.

Jackie is 43 years old, a self-identified feminist and social activist. When her mother needed her because of her worsening arthritis Jackie packed up her 20 years of living in the city and returned to their small rural community to care for her. She worries she may not find work in the area, and knows she and her mother cannot survive on her mother's pension. She also expected more support from family and friends and admits to feeling alone and scared. However, Jackie is now getting involved in municipal politics.

Rona has been a caregiver for thirty-five years, since 1970 when her daughter was born with severe developmental and physical disabilities. Rona worked full time all late evening and night jobs because her husband worked all day jobs although in the beginning they took turns in terms of care giving. But then her mother became ill and her stepfather wouldn't allow anyone else into the home to care for her. Rona describes her life as very hard and wonders why she has to suffer so much to prevent her mother and daughter from suffering.

Lorna is in her mid-fifties. She spent 22 years caring for a severely handicapped daughter. After her daughter died, her mother moved in and needs care. Lorna is an adult educator who works full time in a women's centre. She talked of feeling exhausted but loved her child and mother too much to leave them to what she describes as "an uncaring system." In spite of the odds she recently undertook a Masters degree to get away from the "closed in feeling, with no freedom…I needed space, space for me."

The study began with a focus group that brought women together the seven women to help us to develop targeted questions around their education and learning strategies. Following this, we undertook individual face to face interviews where the researchers probed the nature health knowledge, learning and education activities and the social and political contexts of the women unpaid caregivers. This was followed by a focus group held at the local women's centre where one of the

authors worked. This location was easily accessible. The focus group allowed the women to build on the ideas they shared in the interviews but more importantly, to talk about advocacy and networking in more detail, something advocated for by feminists working in the health care (Tudiver, 1994). All interviews and the final focus groups were audio taped and transcribed. From the compilation of data, researchers analysed, codified, categorised and thematised participants experiences (Gubrium, Sankas, Luborsky, 1994).

Cross-Disciplinary Communication

Learning to communicate across disciplines was one of the key learning strategies in which the women engaged. This was always learned and seldom if ever taught. One aspect of this was learning to communicate across a diversity of bureaucracies, what Noreen referred to “as speaking across disciplines.” None of the women really understood just how complex or frequent these communications would be, and the multiple roles it would take them into. For example, to deal with her disabled son, Maria is required to communicate with a social worker, a physiotherapist, a family doctor, several home care workers and specialists and even a home renovator. Others agencies included providers of medical equipment for the physically handicapped and rehabilitation staff. She argued that “the psychiatrist, the caseworkers, and the health care policy people”, for example, seldom if ever communicated and therefore, “I was actually the conduit for this. I was the one who connected them.” Jackie added that “everyone has their own specialised language”, and she had to learn quite quickly how to switch from one “set of jargon to the next.” Daley (2006) argues that keeping abreast with health care jargon is extremely difficult, even for the most highly medically educated. Yet these caregivers learned the communication thread that ran between different departments and “in a way, pulls the different people together. Well, someone needs to learn to do it!” (Lorna).

Self-confidence and the ‘right’ to question

Self-confidence, autonomy, control, assertiveness are all attributes of the self-directed learner and this was a second major theme in the study. Jackie provided an example of when she actually rang and spoke to the Premier of Newfoundland and Labrador. She noted how “I’ve now learned pretty strong persuasive skills and I’m not afraid now to speak to anyone in terms of what I know I’m entitled to.” Rona described this activity as “learning to fight, ever and always “further up the chain!

You just have to keep going higher and higher.” Ida argued that you need to continually muster persistence and to never give in because “All you hear is this is the policy. No! No! No! It is only an excuse not to look into it. If you speak up enough and often, they will give you a little bit so you will shut up.” Lorde (1984) describes this as “the transformation of silence into language and action” (p.40), a sense of agency that helps women to challenge a system by activating a power from within (Hayes and Flannery, 2000; Tisdell, 2001).

But there were many tearful moments during the study, partly from acute anger and partly from the extreme fatigue from what Ida called the “fire-walls that need to be scaled or ducked.” Moreover, the learning and acting were most often done individually. Sometimes there were impressive gains, someone would get some form of support, but it was a struggle in and of isolation. As Ida so aptly noted, unpaid and paid caregivers are not in fact, a team. No matter how sympathetic or caring paid staff may be, “a team implies cooperation for a common purpose and its not there for many reasons.”

From Learners to Teachers

Who is a learner and who is a teacher? When do learners become teachers? These questions introduce the third theme to emerge in the study and it is indeed, complex and troubling. To begin, it would be inconceivable in Canada for medical personnel to work the front lines of health care without a sound medical education. Professionals are trained extensively and regularly to, for example, recognise symptoms and administer medications. In other words, they are highly ‘health literate’. And yet a similar knowledge or level of literacy is expected of unpaid women caregivers without the training:

Well can you imagine someone giving you [a specific drug] and I can’t remember now the name….I got the books and there are two lots of medication that you’ve got to mix and you have to get that just right. Well gee, I am not a pharmacist and I felt that if anything happened to him [her husband] it would be my fault.

(Noreen).

Yet when Noreen rang the hospital staff for assistance, I was told I knew more about his case than the nurses at the hospital. They more or less said that knowledge

made it my responsibility to keep him alive." Going further, Maria learned to change the gastrointestinal tubes (GI) in her son's abdomen. When questioned how she had learned to this, she said, "Oh, nobody ever trained me, everything I learned was on my own. I read some in books and checked online and what I didn't read I learned from experience." Once her son he had pulled out one of the tubes and when she took him to the hospital she discovered "the nurse couldn't put it in, the doctor on call couldn't put it in, it had to be a surgeon."

Other participants talked about learning all things technical. For example, in the focus group Noreen told this story:

Let me tell you about the [home dialysis] machine. I had to learn how to use that, you had to learn what to punch in and if it got a bubble then it would quit and you had to get it going again. And if something happened to the machine I just had to call this number and they would talk me through how to fix the machine. I had to fix it myself and they told me step by step how to fix the machine. *It's cruel.*

Some women did speak of brief training sessions they would receive in the hospital around machinery or re-dressing a wound. But the majority were performing technical and what they saw as risky procedures that at times, as noted above, only a surgeon was capable of doing. Government regulations call for paid home care workers to have extra training within six months of being hired but this does not seem to apply to the unpaid caregiver. Many women shared their extreme fears in their abilities because "after all, whether he lives or dies is really down to me. I'm in charge here so it matters what I learn, what I know."

The participants also lamented that lack of information available through the diverse agencies, about, for example, mental illness and talked of hours spent looking up information on the internet around medical apparati, medications, and diverse symptoms and diseases "in order to be prepared for emergencies *when,* not if, they arise" (Dorothy). Rager's (2003) study of women with breast cancer drew attention to the importance of the Internet "not only for information, but for moral support" (2003, p.285) and it seems that at least for the former, many women rely on this technology to provide the answers they need. But some participants questioned these activities. For example, Ida noted, "I can learn a lot of things online and in the books or pamphlets. But you know what is missing here? The questioning, the human touch. It is not a real person who I can talk to. That makes it

limiting and well, isolating."

But these women did not stop at just learning for themselves. Many have now become the educators, propping up the health care system with their skill and ability. An excellent example comes from Noreen:

when the feeding pump arrived at my house I spent hours trying to get it set up. Neither public health nor the hospital was able to help me they had not used this type of pump before. I had to feed him [her son] so I had to learn. I now train all my home care assistants and that means for every change of person – and that happens a lot…The person who comes here needs to learn a lot, there is the pump, care for the g-tube, and medication. It takes a good two weeks for me to train them.

Networking and advocacy

There were some examples of networking and actions that reached beyond their own worlds and needs. However, this was confined, not surprisingly, to women who had activist backgrounds. Lorna, for example, engaged in much outreach to other unpaid caregivers "because they [the health care system] never tell you what is available and you have to find out on your own. And that is why when I see another parent who has a disabled child I find them and speak to them because I can help them." The inability of health agencies to actually advocate on behalf of the women propelled them into roles such spokespeople for the disabled, the mentally ill, the aging and so on. Rona ultimately took her story to the media and through their support, received a health care worker for 40 hours a week. While this could be seen as simply an individual gain as we discussed above, by taking her story to the media she was able to provide information otherwise invisible to much of the public (many of whom could end up care givers) and embarrass a non-responsive system into action. The public in turn added their voices to her plea through letters to the editor so in fact, she created new knowledge from old and mobilised the knowledge (Wilson, 2010).

The focus group concluded with a discussion about how to develop a network of unpaid caregivers who could provide moral support, something invaluable as suggested by Rager (2003), but more importantly, to speak as a group and challenge the system together rather than constantly in isolation. Laura noted how taking part in this study "has lessened my sense of caregiver isolation. In the small

network of unpaid caregivers my voice was heard, not only was my voice heard, my feelings and fears were validated. I felt supported and hopeful that together we could advocate for change." Feminist researchers, and adult educators, see this as an important outcome of the group enquiry process – a greater understanding of one's own reality as a stepping stone to knowledge about the larger context and a collective decision to work for change (Hesse-Biber & Leavy, 2007; Ironstone-Catteral, 1998; Montell, 1999; Tisdell, 2001; Preece, 2009).

However, the majority of the stories of learning and functioning were stories of individual struggle and action and this is not "going away to change in this system anytime soon." While the women did not go so far as to say the government deliberately tried to keep them apart, they did suggest it felt as though this were an aim: "the more isolated you are, the less impact you have."

Discussion and conclusions

The participants of this study have learned to be skilful, self-directed learners who have learned a number of strategies to learn their roles such as reading books, continually questioning and, although not often, attending training sessions. Other strategies included watching and trial and error. While experiential learning is a valuable practice, we must be cognisant of the fact that these women fully understand the practice of trial and error has lives at stake. A third strategy employed was the Internet. Although formal training to use equipment, mix and administer prescriptions and carry out other medical tasks such as changing pumps or inserting tubes was minimal, through autodidaxy the women gained what Wilson (2010) calls 'targeted' knowledge, in this case medical and technical, so much so they were transformed into instructors and spokeswomen, using what they had struggled to learn to help others and provide leadership (Taylor, 2009). The unpaid caregivers in our study have learned to perform tasks assumed to be the purview of only highly skilled surgeons or pharmacists. Without exaggeration, they are indeed keeping family members alive.

These self-directed activities must be seen as empowering in the sense of greater control of situations, the sense of agency and even the influence these women have exerted on the system, although this often has only benefited the individual and we shall return to this shortly. Knowledge here is indeed power, "a capital resource", as Wilson (2010, p.1) suggests, and these women are to be applauded for what they have learned, and the gains they have made. Through their self-directed learning practices, they have acquired a political consciousness manifest in crossing

boundaries disciplines, developed strong communication skills and have learned what they need to know to keep family members healthy and alive. Although many studies suggest women are often too intimidated to ask questions, and this was echoed in our study, many of these are in fact mustering the knowledge which is leading to the courage to not only ask the health care system to ring the provincial Premier and the media if necessary. Feminists have long argued that women possess abilities often ignored, undermined or erased within the discourses of legitimised knowledge in society and even at times, by the women themselves (Hayes & Flannery, 2000; Preece, 2009). Although we did find the women were far too modest about their medical knowledge they did recognise their power and knowledge so much so that they would push care assistants aside to keep control of the situation. They move us well along the health literacy continuum of acquiring "the functional skills that individuals need to manage their own health" and towards what Chovanec and Foss call 'critical health literacy" (p. 219) in so very many ways and this is powerful and important.

But are their situations always empowering? Taylor (2009) cautions that "at first sight, the concept of self-directed learning would appear to be an uncomplicated good as it puts the learner at centre stage and ensures her needs and interests are given the highest priority" (p. 207). There are indeed cracks in the lives of these women that reveal a complexity around power and knowledge.

Reading books and searching for information online is invaluable learning, but it is not always a good substitute for formal training and the kind of learning that happens when one discusses and shares their ideas with others and tests understandings and information against the knowledge of another person or a group. Moreover, caution must also be exercised in terms of the internet. As powerful a social information/networking tool as it is, much medical 'trash' also exists online and in health care, much is about making money by encouraging people to 'purchase', for example, diverse drugs. There is also the problem of people 'taking on' symptoms or seeing them in others due to what they have read (Authors, 2007). Health literacy is the ability to "reach understanding and, as an ultimate goal, achieve wisdom", not simply the ability to read about symptoms (Hawthorne and Klein, 1999, p. 140).

There is no real indication in the existing health care system on the southwest coast of Newfoundland and Labrador that the individual gains these women have made have translated into a shift in policy from which others will reap the rewards. Although they talked about beginning a network that could have a stronger,

collective voice, the reality is they are often so occupied with care and so fatigued many had difficulty imagining where they would dredge up the time let alone the energy. They truly do act alone or in isolation as “care commitments” constrain them from being more active collectively and publicly more often than not (Preece, 2006, p. 426). In other words, a collective sense of power was all but missing and socio-political change also absent. Therefore, their targeted knowledge power does not seem to be able to do what Wilson (2010) suggests is most important: “provide the basis for solving *our* most difficult problems and rising to *our* most significant challenges” (p. 7). Our challenges are the destruction of our health care system and a gender blindness that is as palpable as it is invisible.

One participant’s skill put her in a position where she had to fix a dialysis machine. Showing spirit and commitment, she did just that but she felt it was “cruel” if not dangerous for the health care officials to expect this, as it was their equipment, after all. The harder reality is it is the personal responsibility of these ‘unpaid’ caregivers to be in daily in the ‘business’ of keeping people alive (Daley, 2006, p. 219). This negates the notion of choice in terms of their learning and the roles they must play thereby detracting much of what is called empowerment. Indeed, this is also not what Daley (2006) calls “equitable and sustainable access to health knowledge.” Going further, we should ask if paid health care providers in hospitals, clinics and other sites expected to perform these duties without pay? To both of these we would say ‘not yet’ in Canada. Although the assumption exists under a universal health care system that resources are evenly distributed, our study also supports the suppositions by feminist scholars and researchers that they are not (i.e. Chovanec and Foss, 2006; Morris et al, 1999; Hanson, 2001). ‘Skilful’ learning coupled with neo-liberal economic rationalisation around health care puts women into impossible situations of life and death that other learning may not. What we are suggesting here is a problematic interplay between a political ideology and a highly motivated self-directed learner that could have serious consequences. The accolades for what the participants know and can do are well founded; the downloading of responsibility is oppressive and takes advantage of the fact that these women love their family members and are willing to stretch themselves to the limit to learn to care for them.

We conclude this article with some recommendations. Firstly, would recommend that a network of support of their peers be developed and sustained. As Holland (2005), Rager (2003) and Tudiver (1994) suggest, a network creates a safe space where women can learn from each other and provide a constant ear to rant about

the health system and/or their situations. Coming together would also be a space for them to become a more collective voice, demanding changes that would be more likely to have an impact on the system, rather than solely the individuals. Given the personal constraints, meetings could be face to face, but also, virtual since all the women had access to computers. But this alone is insufficient and in many ways, simply adds to the overwhelming responsibility these women have in their lives. Moreover, as feminist scholars suggest and the women in this study alluded to, nurses and others in the healthcare system are also poorly paid and overworked. We call therefore for structured spaces for a dialogue between the paid and the unpaid care givers to discuss their 'common' needs and concerns vis-à-vis the health of the Canadian public. This way, they could work together to solve "health-related problems at the individual or community level" (Daley, 2006, p. 233). Thirdly, we suggest that better education and training mechanisms be developed. In order to reach this goal, an information campaign that alerts the public to the fact that so many women are caring for others, despite their powerful learning strategies and knowledge, without the medical training they may believe should be fundamental to this role.

Although Canada's universal health care system remains one of the best in the world, like so much else there is gender blindness and neo-liberal adjustments we must actively challenge and transform. If health literacy, self-directed learning and knowledge are truly power, then let us make them so across the board.

References

Armstrong, P., C. Amaratunga, J. Bernier, K. Grant, A. Pederson, and K. Wilson. 2002. *Exposing privatization: Women and health care reform in Canada.* Aurora: Garamond Press.

Botting, I. 2000. *Health care restructuring and privatization from women's perspective in Newfoundland and Labrador.* St. John's: Department of History and Coasts Under Stress Project, Memorial University.

Botting, I., B. Neis, L. Kealey, and S. Solberg. 2002. *Health care restructuring and privatization from women's perspective in Newfoundland and Labrador.* St. John's: Memorial University of Newfoundland and Labrador.

Butterwick, S. & Selman, J. (2003). Deep listening in a feminist popular theatre project: Upsetting the position of audience in participatory education. *Adult Education Quarterly*, 54(7), 7-22.

Canadian Caregivers Coalition. 2004. *Caregiver best practice resource guide for community health providers*. Ottawa: VON Canada

Candy, P.C. 1991. *Self-direction for lifelong learning. A comprehensive guide to theory and practice.* San Francisco: Jossey -Bass.

Chovanec, D. and K. Foss. 2006. Adult education and health: Words get in the way? In T. Fenwick, T. Nesbit and B. Spencer (Eds), *Contexts of adult education*: *Canadian perspectives*(p. 218-229). Toronto: Thompson Educational Publishing.

Collins, A. (2006). How can society foster self-directed learning? *Human Development*49, 225-228.

Daley, B. 2006. Aligning health promotion and adult education for healthier communities. In S. Merriam, R. Courtney and R. Cevero (eds), *Global issues in adult education*(pp. 231-242). San Francisco: Jossey -Bass.

Greenberg, D. (2001). A critical look at health literacy. *Adult Basic Education*, 11(2), 67-79.

Gubrium, J.F., Sankas, S. and Luborsky, M. (1994). Identification and analysis of themes and patterns. In J.F. Gubrium and S. Sankas (Eds), *Qualitative methods of research*, (pp.101-124). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Hayes, E. & Flannery, D. (2000). *Women as learners: the significance of gender in adult learning*. San Francisco: Jossey -Bass.

Haslam, Donna (1994). Public policy that is hazardous to women’s health. *Canadian Women’s Studies*14(3), 114-116.

Hay, Donna (2005). *Time for action on unpaid caregiving: Research points the way*. Ottawa: Canadian Policy Research Network.

Heitlinger, Anne (2003). The paradoxical impact of health care restructuring in Canada on nursing as a profession. *International Journal of Health Services*, 33(1), 37-54.

Hesse-Biber, Sharlene & Leavy, Patricia (2007). *Feminist research practice*. London: Sage Publications.

Holland, E. (2005). *Caregivers out of isolation: Strengthening caregiver supports*. Retrieved October 25, 2009 from www.caregiversNL.ca

Lorde, A. (1984). *Sister outsider*. Freedom, CA: Crossing Press.

Ironstone- Catteral, P. (1998). *Feminist research methodology and women's health: A review of literature*. Ontario: York University.

Irvine, B., Ferguson, S. & Cackett, B. (2005). *Background Briefing: The Canadian Health Care System*. Available online at: google (accessed 7 January 2011).

Jossberger a, H. Brand- Gruwela, S., Boshuizena H., and Wielb, M. (2010), The challenge of self-directed and self-regulated learning in vocational education: a theoretical analysis and synthesis of Requirements. *Journal of Vocational Education and Training*, 62(4), 415-440.

Levett -Jones, T.L. (2005). Self-directed learning: Implications and limitations for undergraduate nursing education. *Nurse Education Today*25, 363–8.

Martin, L., Ruder, T., Escarce, J., Ghosh-Dastidar, B., Sherman, D., Elliott, M., Bird, C., Fremont, A., Gasper, C., Culbert, A. and Lurie, N. (2009). Developing predictive models of health literacy. *Journal of General Internal Medicine*. 24(11), 1211-1216.

Montell, F. (1999). Focus group interviews: A new feminist method. *National Women's Studies Journal*. 11(1), 44-71.

Morris, M., J. Robinson and J. Simpson, J. (1999). *The changing nature of home care and its impact on women's vulnerability to poverty.* Ottawa: Status of Women Canada.

Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: A challenges for contemporary health education and communication strategies in the 21st Century. *Health Promotion International*, 15(3), 259-267

Novak, D., Moulden, P., Peterson, E., Rinaldi E., Charaniya, N., Malekpour, S.,

Churchill, D.,

Kostka, J. (2008) Shared governance in an adult education doctoral program: Self-directed learning meets democratic process – A delicate balance of intent, implementation, and impact. *Proceedings of the 49 th Adult Education Research Conference*, The University of Missouri, St. Louis.

Preece, J. (2009). Feminist perspectives in lifelong learning. In P. Jarvis (Ed), *The Routledge international handbook of lifelong learning*, (pp. 423-433). London: Routledge.

Rager, K. (2003). The self-directed learning of women with breast cancer. *Adult Education Quarterly*, 53(4), 277-293.

Rai, S. (2007). Deliberative democracy and the politics of redistribution: The Case of the Indian Panchayats. *Hypatia*, 22(4), 64-80.

Richard, T. Kasuya, D., Polgar -Bailey, P. & Takeuchi, R. (2000). Caregiver burden and burnout. *Postgraduate Medicine Online,*108(7), 2-14.

Taylor, Ed. 2009. A critique of self-directed learning in the modern context. In P. Jarvis (Ed), *The Routledge international handbook of lifelong learning*(pp. 207-213). London: Routledge.

Tisdell, Libby (2001). The politics of positionality. In Power in practice, ed, M. Cervero and A.Wilson, 145-163. San Francisco: Jossey -Bass.

Tudiver, Sari (1994). Canadian women's health network: One step back, two steps forward. *Canadian Women's Studies*, 14(3), 96-100.

Tusting, K. & Barton, D. (2003). *Models of adult learning: A literature review*. Leicester: NIACE.

Wilson, Arthur (2010). *Knowledge power: Interdisciplinary education for a complex world*. Milton Park: Routledge.

Um estudo feminista sobre as actividades educativas e de aprendizagem de mulheres prestadoras de cuidados não remuneradas na Terra Nova e Labrador

Lorraine Sheehan, Human Resources Labour and Employment in the Skills Development Department, Government of Newfoundland and Labrador and Darlene E. Clover, University of Victoria

Tradução: Maria Helena Leite

Resumo

Apesar de o Canadá ter um dos melhores sistemas de saúde do mundo, o neoliberalismo começa a trazer ao de cima as desigualdades de género. Recorrendo a entrevistas individuais e a *focus group*, este estudo feminista explorou as complexas estratégias educativas e de aprendizagem de sete mulheres prestadoras de serviços não remuneradas na costa sudoeste da Terra Nova e Labrador. As conclusões mostraram a existência de inúmeras capacidades no domínio da comunicação transdisciplinar, um sentido de agência, uma transferência do aprendente para o professor, bem como admiráveis conhecimentos médicos e capacidades técnicas. Contudo, as mulheres trabalham e aprendem predominantemente isoladas, o que levanta questões de poder e controlo com conotações quer positivas, quer negativas.

Palavras-chave

poder, conhecimento, prestadoras de cuidados não remuneradas, comunicação, aprendizagem autodirigida, literacia de saúde

Introdução

Os cuidados de saúde no Canadá, tal como noutras partes do mundo, são altamente politizados e ideologicamente orientados. Introduzido por um governo socialista em meados dos anos 90 do Séc. XX, o novo sistema universal de cuidados de saúde pretendia ser financiado publicamente e, ainda, ser acessível a todos de forma equitativa. Porém, o neoliberalismo está em marcha no Canadá com implicações profundas num sistema outrora sólido. Nas últimas décadas, os governos federais

têm diminuído as dotações para o sistema de saúde. A par com estes cortes, estão os discursos governamentais, apoiados pela investigação da ala da direita (por ex. Irvine, Ferguson & Cacket, 2005), que deprecia constantemente o sistema de saúde, rotulando-o de não empreendedor, atulhado de tecnologia decrépita, tolhido pelos sindicatos, e incapaz de ir ao encontro da população mais idosa. Ao realçar constantemente estes defeitos, alguns académicos sugerem que o objectivo é fazer com que os Canadianos deixem o seu excelente sistema de apoio em prol de um esquema orientado para o mercado (por ex. Armstrong, Amaratunga, Bernier, Grant, Pederson & Wilson, 2002). Na província da Terra Nova e Labrador na costa este do Canadá – o objecto do nosso estudo – as actividades de reestruturação da economia da saúde têm sido particularmente intensas devido à natureza fundamentalmente rural da província, o que torna mais cara a provisão da saúde. A reestruturação das actividades abrange desde a junção de serviços e ao encerramento de clínicas, até à devolução da responsabilidade pelos cuidados de saúde aos indivíduos e às famílias. Mas os termos “indivíduos” e “famílias” são problemáticos dado que escondem a natureza sexista das actuais políticas e práticas de reestruturação (Haslam, 1994; Botting, Neis, Kealey & Solberg, 2002). A maioria daqueles sobre cujos ombros são transferidos os cuidados de saúde são mulheres. Os académicos feministas, consequentemente, têm-se debruçado sobre o impacto complexo do neoliberalismo nas enfermeiras, nos técnicos e noutros funcionários do sistema de saúde (por ex. Heitlinger, 2003). A par com estes, há estudos que ilustram a situação das prestadoras de cuidados não remuneradas, o objecto do nosso estudo (por ex. Armstrong, et al, 2002). No entanto, tem sido dada pouca atenção à forma como e em torno de que conteúdos estão estas voluntárias a ser educadas ou a aprender como desempenhar o seu papel de prestadoras de serviços não remuneradas. Este é um enfoque muito importante não só porque contribui com discursos de educação e aprendizagem de adultos, mas também porque fornece mais uma peça do puzzle da problemática da reestruturação da saúde em contexto neoliberal e, ainda, porque amplifica as discussões de carácter político.

Através de entrevistas individuais e “focus groups”, o nosso estudo pretende iluminar e problematizar a aquisição de conhecimento sobre a saúde e as estratégias de aprendizagem autodirigidas de sete mulheres voluntárias, prestadoras de cuidados não remuneradas, na costa sudoeste da Terra Nova e Labrador. Começamos este artigo por uma breve contextualização do nosso estudo no âmbito da paisagem neoliberal do Canadá de hoje, particularmente no que concerne ao seu impacto nos cuidados de saúde do ponto de vista dos académicos

feministas. Seguidamente, discutimos a aprendizagem autodirigida e a literacia da saúde, as lentes "educativas" que enquadram este estudo. Finalmente, apresentamos as conclusões, seguidas de uma discussão e terminamos fornecendo sugestões para mudanças na política da educação para a saúde para prestadores de serviços não remuneradas.

Neoliberalismo: O Contexto Político

O Canadá foi construído a partir de uma tradição de colectivismo e socialismo. O seu povo trabalhou em conjunto para estabelecer uma das "mais generosas provisões de benefícios que se pode encontrar no mundo" (Clarke, 1997, p. 17). Apesar de o neoliberalismo como teoria económica ter começado a influenciar significativamente os partidos conservadores Canadianos em meados dos anos 70 do Séc. XX, os partidos com uma orientação social continuaram, durante muitos anos, a vê-lo apenas como "uma forma anómala de extremismo político" (Teeple, 1995, p. 3). No entanto, tornou-se de tal forma normalizado que mesmo quando o eleitorado substitui um partido conservador por outro mais liberal ou social democrata, mantém-se o núcleo de expectativas de que se continuem e protejam estas políticas. O resultado tem sido o sistemático "legado de instituições sociais há muito estabelecidas" (p. 2). O Canadá perspectivou socialmente o sistema de saúde universal como uma das vítimas.

O actual sistema de saúde Canadiano pode ser descrito metaforicamente como uma árvore. A parte visível – os ramos, as folhas e as flores – é o aparelho formal constituído por médicos, enfermeiros, clínicas e hospitais. No decurso das últimas duas décadas, os Canadianos testemunharam o encerramento de hospitais e centros de saúde de propriedade e gestão públicas. Um estudo de Heitlinger (2003) ilustra a falta de poder institucional dos enfermeiros e sugere que, tendo em conta que estes estão ao sabor das forças do mercado, não é provável que o ganhem. As raízes do nosso sistema de saúde – frágeis, vitais e invisíveis – são os prestadores de cuidados, descritos como *indivíduos* (sublinhado nosso) que prestam cuidados e assistência permanentes, sem remuneração, aos familiares ou amigos que necessitam de apoio devido a problemas do foro físico, cognitivo ou mental (Canadian Caregiver Coalition, 2004). Mas, tal como questionámos na introdução, as feministas argumentam que termos como "indivíduo" ou "prestador de cuidados" mascaram de forma problemática o facto de a maioria deles serem, efectivamente, mulheres (por ex. Botting, 2002; Tudiver, 1994). Estas mulheres, caracterizadas estereotipadamente como sendo naturalmente cuidadoras e

sustentadoras, transportam o fardo intrinsecamente pesado de administrar os membros da família, mantendo-os saudáveis e, em muitos casos, vivos, sem o apoio institucional (mesmo que problemático), a formação extensiva ou os recursos a que os funcionários da saúde têm acesso. Há estudos que mostram que muitas prestadoras de cuidados não remuneradas tiram tempo do seu trabalho e consequentemente perdem salário e benefícios, ficam cansadas e vulneráveis a acidentes ou stress, sentindo-se cada vez mais isoladas dos amigos (Botting, 2002; Morris *et al*, 1999; Richard, Kasuya, Polgar- Bailey & Takeuchi, 2000). Os académicos feministas vêem isto como uma receita para o desastre, uma situação injusta e que, em última instância, se tornará insustentável (Hay, 2005; Richard, Kasuya, Polgar- Bailey & Takeuchi, 2000). Defendem mais apoio financeiro e apoio político para estas mulheres. Como contribuição para estes apelos, nós indagámos de que modo as mulheres prestadoras de serviços não remuneradas estão a aprender e/ou a ser educadas para desempenharem os seus papéis e que apoio este aspecto poderia requerer.

Conhecimento, Poder, Aprendizagem Autodirigida e Literacia da Saúde

Para além do neoliberalismo, as teorias da aprendizagem autodirigida e a literacia da saúde fornecem lentes através das quais podemos ver a educação e a aprendizagem das mulheres prestadoras de cuidados não remuneradas. Wilson (2010, p. 1) afirma que, hoje em dia, vivemos no centro de "uma explosão de conhecimento". No que se refere aos que tentam conduzir o actual sistema de saúde, isto traduz-se em conceitos múltiplos e complexos e em palavras conjugadas com rápidos avanços ao nível da tecnologia e dos tratamentos que são passíveis de desafiar até os mais educados. Wilson continua, sugerindo que a aquisição de conhecimento – a que ele chama "poder do conhecimento" – empodera as pessoas capacitando-as para mobilizar as ferramentas necessárias para funcionar no mundo de hoje, saturado de informação complexa e de tecnologia, sustentando a capacidade de pensar criticamente. O "poder do conhecimento" é *"civilizador"* (sublinhado dele) e permite que as pessoas "saibam alguma coisa sobre todas as coisas… e enfrentem os problemas mais difíceis" (p.4). Isto significa que "os aprendentes autodirigidos são susceptíveis de ser os notórios vencedores" na refrega do conhecimento do Séc. XXI (p. 225).

Na sua génese, o conceito de aprendizagem autodirigida foi definido como "um processo no qual os *indivíduos* tomam a iniciativa de, com ou sem ajuda de outros,

diagnosticar as suas necessidades, formular os seus objectivos, identificar os recursos humanos e materiais para a aprendizagem, escolher e implementar estratégias adequadas de aprendizagem e avaliar os resultados da aprendizagem" (Knowles, 1975, p. 8). Inerente a este discurso estão os conceitos inter relacionados de controlo, escolha, autonomia, agência e poder (Moulden, Peterson, Rinaldi, Charaniya, Malekpour, Churchill, Whitworth & Kostka, 2008; Rager, 2003; Taylor, 2009). O controlo define-se por estar no comando de e sobre aquilo que se aprende e o que se aprende. Realmente, a percepção inata, neste caso, influencia a capacidade para desafiar e para mudar práticas ou políticas.

Autonomia, agência e escolha têm muitas destas conotações mas também se reportam a um sentido de independência e de liberdade para decidir a sua própria trajectória de aprendizagem, diferenciar, seleccionar e agir dentro e sobre o mundo como sujeitos sabedores e confiantes. Resistindo nas malhas do controlo, a autonomia e outros são acepções de responsabilidade pessoal e questões de empoderamento definidas como "um processo através do qual os oprimidos ganham algum controlo sobre as suas vidas fazendo parte com outros... de actividades e estruturas que permitem às pessoas um envolvimento progressivo em assuntos que os afectam directamente" (Rai, 2007, p.113). Os académicos também têm atribuído certas características aos aprendentes autodirigidos competentes: enérgicos, positivos, autoconfiantes e hábeis (Collins, 2009; Levett -Jones, 2005). De facto, o aprendente autodirigido hábil é capaz, está pronto e disposto a preparar, executar e completar a aprendizagem de forma independente. Além disso, ele ou ela "é capaz de decidir o que precisa de aprender seguidamente" (Jossberger a, Brand- Gruwela, Boshuizena and Wieb, 2010, p. 418). No mundo complexo dos nossos dias, o que precisa ser aprendido, de acordo com Wilson (2010) é "poder de conhecimento orientado" ou "requisitado" que inclui dar sentido ao significado do conhecimento básico (antigo) e adquirir novo conhecimento, bem como a capacidade de comunicar.

Alguns académicos, no entanto, recomendam cuidado e vigilância face ao entusiasmo pela aprendizagem autodirigida (Tusting & Barton, 2006). Candy (1991) e Taylor (2009) sugerem, por exemplo, que o discurso da aprendizagem autodirigida tende a subestimar o poder dos factores culturais e sociais que restringem a liberdade e a autonomia. Existem, ainda, factores estruturais e institucionais, como no caso do sistema de saúde, que criam as suas próprias restrições e limitações. Os feministas, em cujo grupo nos enquadramos, sugerem que, para além disso, o condicionamento de género continua a ter um impacto

negativo na dose de controlo, de autoconfiança, de autonomia e de “escolha” que as mulheres realmente têm (Butterwick, 2003; Hayes & Flannery, 2000). Eles não olham para as mulheres apenas como vítimas dos sistemas fora do seu controlo nem para a aprendizagem autodirigida como inútil (Rager, 2003) mas reconhecem e problematizam as limitações de género e os desafios do discurso da aprendizagem autodirigida.

Outrossim, a questão do conhecimento como poder também necessita de ser problematizada. Quando é que o conhecimento se torna em verdadeiro poder e quando é que pode ser usado em prejuízo das mulheres? De acordo com Thompson (1997), de que tipo e quando é que o conhecimento é realmente útil ou não? Estas questões levam-nos aos debates contemporâneos sobre literacia da saúde.

A literacia da saúde é um termo que os académicos usam para tentar desvendar o labirinto da educação, da formação e do conhecimento requeridos no complexo mundo actual da saúde (Nutbeam, 2006). É definida como “uma constelação de habilidades, incluindo a capacidade de desempenhar tarefas básicas de leitura e numeracia necessárias para intervir no contexto do sistema de saúde” (Parker in Greenberg, 2001, p.69). Inerentes à literacia da saúde, estão também noções complexas de controlo, conhecimento prático e autonomia que são contestados, tal como acontece com a aprendizagem autodirigida. Ao passo que para alguns, a responsabilidade não passa de empoderamento, outros problematizam-na. Académicos feministas como Chovanec and Foss (2006) e Greenberg (2001), por exemplo, defendem um movimento distante das abordagens que favorecem o individualismo em prol de uma ênfase na economia política da saúde por duas razões fundamentais. Em primeiro lugar, a responsabilidade individual pela saúde transformou-se num disfarce para a redução do investimento dos cuidados institucionalizados e, em segundo lugar, colocou uma responsabilidade desproporcionada nas mulheres, das quais se espera que se mantenham saudáveis e cuidem dos outros (Haslam, 1994).

O desenho da investigação

O objectivo deste estudo feminista foi explorar as estratégias educativas e de aprendizagem de prestadoras de serviços não remuneradas na costa oeste da Terra Nova e Labrador. Escolhemos a investigação feminista porque tem uma intenção emancipadora e transformadora. Para além disso, coloca as mulheres no centro do processo de investigação, começando com as suas experiências e pontos de vista como objecto, trazendo ao de cima, desde as margens, as suas vozes e

perspectivas (De Koning and Martin, 1996; Hesse- Biber & Leavy, 2007; Ironstone-Catteral, 1998).

Participaram no estudo sete prestadoras de cuidados não remuneradas que responderam aos anúncios que colocámos em dois centros locais e de mulheres a pedir voluntárias com cinco ou mais anos de experiência em prestação de cuidados. Uma das autoras é também, de há muito, uma prestadora de cuidados. As mulheres que responderam aos nossos anúncios estavam ansiosas por partilhar as suas experiências e viam o estudo como "uma forma de se ligarem a um grupo mais alargado" (Jackie).

Perfis das participantes

Noreen tem setenta e poucos anos, é casada há mais de cinquenta e tem cuidado do marido nos últimos catorze, devido a uma insuficiência renal. Tinham poupado uma quantia razoável mas de momento apenas conseguem pagar as despesas do dia-a-dia dado que todas as poupanças são necessárias para cobrir os custos médicos adicionais. Noreen sente falta de uma réstia de liberdade.

Ida é uma jovem aposentada, casada pela segunda vez, mãe e prestadora de cuidados de uma rapariga de vinte e quatro anos. Há nove anos, diagnosticaram esquizofrenia, tendência para transtorno bipolar e um ligeiro atraso de desenvolvimento à sua filha. Desde aí, Ida é uma incansável defensora da filha mas agora tem de cuidar da sua mãe, que sofreu recentemente uma apoplexia que a deixou cega, paralisada de um dos lados e dependente de um tubo para se alimentar. Descreve a sua vida como estando permanentemente ao serviço, "disponível" e sem espontaneidade.

Maria é uma mãe de três filhos, divorciada, que trabalha em part-time. O filho mais velho nasceu com várias deficiências mentais e físicas. Sofre de hidrocefalia, paralisia cerebral e é alimentado através de um tubo. Disseram-lhe que o filho só sobreviveria seis meses mas devido ao seu auto-sacrifício e aos seus cuidados, ele chegou aos vinte e cinco. Ela realça que a sua prestação como cuidadora melhorou mas treme só de pensar no que acontecerá se/quando ficar doente.

Dorothy é solteira e não tem filhos. Tem trabalhado a tempo inteiro e, nos últimos dez anos, tem vivido com a mãe e cuidado dela. Refere o quanto o género é importante na nossa sociedade e como se tornou a principal prestadora de cuidados à mãe, sendo a única mulher de entre seis irmãos. Os seus irmãos têm todos família

e, por isso, tudo recai sobre ela. A mãe teve várias apoplexias e precisa de atenção a tempo inteiro. Dorothy só teve umas férias de dez dias em dez anos porque “Eu não perturbaria a minha mãe em meu próprio benefício.” Tal como Noreen, ela descreve a sua vida como falha de liberdade.

Jackie tem quarenta e três anos e identifica-se como feminista e activista social. Quando a mãe precisou dela devido ao agravamento da artrite, Jackie empacotou os seus vinte anos de vida citadina e regressou à sua pequena comunidade rural para cuidar da mãe. Ela está preocupada por poder não encontrar trabalho no local e sabe que ela e a mãe não podem sobreviver da pensão da mãe. Simultaneamente, esperava mais apoio da família e dos amigos e admite sentir-se só e assustada. Porém, Jackie começou a envolver-se na política municipal.

Rona é prestadora de serviços há trinta e cinco anos, desde 1970, ano em que a sua filha nasceu com severas deficiências físicas e de desenvolvimento. Rona trabalhou a tempo inteiro em empregos com horário ao fim de tarde ou nocturno porque o marido trabalhava todo o dia e, no início, faziam turnos na prestação de cuidados. Contudo, a mãe dela ficou doente e o padrasto não admitia ninguém mais em sua casa para cuidar dela. Rona descreve a vida dela como muito dura e questiona-se por que tem que sofrer tanto para evitar sofrimento à mãe e à filha.

Lorna tem à volta de cinquenta e cinco anos. Passou vinte e dois a cuidar de uma filha severamente incapacitada e, depois da morte da filha, a mãe mudou-se para casa dela e precisa de cuidados. Lorna é educadora de adultos e trabalha a tempo inteiro num centro de mulheres. Relata sentimentos de exaustão mas amava demasiado a mãe e a filha para deixá-las à mercê do que ela apelida de “um sistema indiferente”. Apesar de tudo, ela fez recentemente um Master para escapar ao “sentimento de clausura, sem liberdade… Eu precisava de espaço, espaço para mim.”

O estudo começa com um *focus group* que reuniu as sete mulheres que nos ajudariam a desenvolver as questões orientadas acerca das suas estratégias de educação e de aprendizagem.

Seguidamente, fizemos entrevistas individuais nas quais as investigadoras sondaram quais os conhecimentos de saúde, as actividades de aprendizagem e de educação e os contextos políticos e sociais das mulheres não remuneradas. A isto, seguiu-se um *focus group* levado a cabo no centro de mulheres onde trabalhava uma das autoras. Este local era de fácil acesso. O *focus group* permitiu às mulheres

desenvolver as ideias que tinham partilhado nas entrevistas e, acima de tudo, falar de advocacia e trabalho em rede mais detalhadamente, o que é recomendado por feministas que trabalham no serviço de saúde (Tudiver, 1994). Todas as entrevistas, bem como os *focus groups* finais foram gravados e transcritos. A partir dos dados compilados, as investigadoras analisaram, codificaram e tematizaram as experiências das participantes (Gubrium, Sankas, Luborsky, 1994).

Comunicação transdisciplinar

Aprender a comunicar transdisciplinarmente foi uma das estratégias chave nas quais as mulheres se envolveram. Isto foi sempre aprendido se bem que raramente ou mesmo nunca tenha sido ensinado. Um dos aspectos tidos em conta foi aprender a comunicar atravessando uma diversidade de burocracias, ao que Noreen chamou "falar transdisciplinarmente". Nenhuma das mulheres percebeu realmente quão complexa ou frequente seriam estas comunicações e os múltiplos papéis que as levariam a desempenhar. Por exemplo, para lidar com o seu filho deficiente, Maria tem que comunicar com uma assistente social, um fisioterapeuta, um médico de família, vários especialistas e prestadores de cuidados ao domicílio e até um restaurador de casas. Outras agências incluem fornecedores de equipamento médico para deficientes físicos e pessoal de reabilitação. Ela argumentava que "o psiquiatra, os assistentes sociais e os políticos do sistema de saúde", por exemplo, raramente ou nunca comunicavam e, por isso, "Eu fui o veículo para isso. Fui eu quem fez a ligação entre eles". Jackie acrescentou que "todos têm a sua própria linguagem especializada" e que teve que aprender rapidamente a saltar de "uma determinada gíria para outra". Daley (2006) alega que manter-se a par da gíria da saúde é extremamente difícil, até para os que mais sabem de medicina. No entanto, as prestadoras de cuidados aprenderam a teia de comunicação que atravessava os diversos departamentos e que "de certa forma, mantém as diferentes pessoas unidas. Bem, alguém tem que aprender a fazê-lo!" (Lorna).

Autoconfiança e o "direito" de questionar

Autoconfiança, autonomia, controlo, assertividade, são todos atributos do aprendente autodirigido e este foi o segundo tema mais importante no estudo. Jackie deu um exemplo de quando telefonou e falou com o Primeiro-ministro da Terra Nova e Labrador. Ela Observou: "Eu tinha aprendido capacidades de persuasão bastante sólidas e não tenho medo de falar com ninguém sobre aquilo que eu sei a que tenho direito". Rona descreveu esta actividade como "aprender a

lutar sempre e melhorar a cadeia. Temos que continuar a subir cada vez mais alto". Ida argumentou que temos que convocar constantemente a persistência e nunca desistir porque "Na política, estamos sempre a ouvir: Não! Não! Não! É apenas uma desculpa para não o tomarem em conta. Se falarmos muitas vezes e suficientemente alto, dar-nos-ão alguma coisa para nos calar". Lorde (1984) descreve isto como "a transformação do silêncio em linguagem e em acção" (p.40), um sentido de agência que ajuda as mulheres a desafiar um sistema despoletando um poder interior (Hayes and Flannery, 2000; Tisdell, 2001).

No entanto, houve muitos momentos de choro durante o estudo, por um lado devido à intensa raiva e por outro à extrema fadiga que Ida apelidava de "barreiras que precisam de ser transpostas ou evitadas". Ainda, a aprendizagem e a acção foram muitas vezes feitas individualmente. Por vezes, houve ganhos impressionantes, alguém conseguiu algum apoio mas era uma luta no isolamento e fora dele. Tal como Ida referiu prontamente, os prestadores de cuidados remunerados e os não remunerados não formam, de facto, uma equipa. Independentemente da simpatia e da solidariedade do pessoal remunerado, "uma equipa implica cooperação visando um objectivo comum que não existe por várias razões".

De Aprendentes a Professores

Quem é um aprendente e quem é um professor? Quando é que os aprendentes se transformam em professores? Estas perguntas introduzem o terceiro tema que emerge no estudo e que é, de facto, complexo e perturbador. Seria inconcebível que o pessoal médico do Canadá considerasse trabalhar na linha da frente do sistema de saúde sem uma educação médica sólida. Os profissionais são treinados longa e regularmente para, por exemplo, reconhecer sintomas e administrar medicação. Segundo eles, têm uma elevada "literacia da saúde". Porém, espera-se um conhecimento ou um nível de literacia semelhantes das mulheres prestadoras de cuidados não remuneradas sem formação:

Bem, imaginem alguém a dar-lhes [um medicamento específico] e não se lembrar do nome… Peguei nos livros e há dois lotes de medicamentos que temos que misturar e temos que o fazer à risca. Bem, caramba, não sou farmacêutica e senti que se lhe (ao marido dela) acontecesse alguma coisa, a culpa seria minha.

(Noreen).

No entanto, quando Noreen telefonou para o hospital a pedir ajuda, “Disseram-me que eu sabia mais sobre o caso dele do que as enfermeiras do hospital. Disseram mais ou menos que o conhecimento me dava a responsabilidade de mantê-lo vivo”. Maria aprendeu a mudar os tubos gastrointestinais do abdómen do filho. Quando lhe perguntaram como é que tinha aprendido a fazê-lo, ela respondeu “Oh, nunca ninguém me ensinou, tudo o que aprendi foi sozinha. Li alguns livros e confirmei *online*. Aquilo que não li, aprendi com a experiência.” Uma vez, o filho arrancou um dos tubos e, quando ela o levou ao hospital, “a enfermeira não conseguiu inseri-lo, o médico de serviço também não, teve que ser o cirurgião a fazê-lo”.

Outras participantes falaram sobre aprender tudo o que é técnico. Por exemplo, no *focus group*, Noreen contou esta história:

Deixem-me contar-vos acerca da máquina [de diálise caseira]. Tive que aprender a usá-la, tive que aprender a dar-lhe um murro se tiver uma bolha, ela desligava-se e tinha que a ligar de novo. Se acontecesse alguma coisa à máquina, tinha que ligar para um certo número e diziam-me como devia concertá-la. *É cruel.*

Algumas mulheres falaram sobre breves sessões de formação que receberam no hospital acerca da utilização de máquinas ou dos curativos a feridas. Mas a maioria estava a fazer procedimentos técnicos que na altura lhes pareciam arriscados e que, como foi dito anteriormente, só um cirurgião era capaz de fazer. Os regulamentos governamentais exigem que os prestadores de serviços remunerados tenham pelo menos seis meses extra de formação para serem contratados mas isto não parece aplicar-se às prestadoras de cuidados não remuneradas.

Muitas mulheres partilharam os seus grandes medos relativos às suas capacidades porque “no final, quer ele viva ou morra, é um problema meu. Eu sou a responsável aqui, e por isso é importante o que eu aprendi e o que eu sei”.

As participantes também lamentaram a falta de informação disponível nas diversas agências acerca, por exemplo, de doenças mentais e relataram as horas passadas na internet à volta de aparelhos médicos, medicamentos, sintomas e doenças diversas “para se prepararem para as emergências *quando*, não se, acontecerem” (Dorothy). O estudo de Rager (2003), sobre cancro de mama nas mulheres, chamou

a atenção para a importância da internet “não só pela informação mas também pelo apoio moral” (2003, p.285) e parece que, pelo menos no que se refere à informação, muitas mulheres confiam nesta tecnologia para lhes fornecer as respostas de que necessitam. Contudo, algumas participantes questionaram estas actividades. Por exemplo, Ida disse: “Eu posso aprender muitas coisas *online* e nos livros ou panfletos. Mas sabem o que falta aqui? O questionamento. O toque humano. Não é uma pessoa com quem eu possa falar. Isso faz com que seja limitador e isolador”.

Mas estas mulheres não se restringiram a aprender para elas mesmas. Muitas delas tornaram-se educadoras, sustentando o sistema de saúde com a sua competência e habilidade. Um excelente exemplo vem-nos de Noreen:

Quando a bomba de alimentação chegou a minha casa, passei horas a tentar pô-la pronta a funcionar. Nem o serviço público de saúde nem o hospital conseguiram ajudar-me. Nunca tinham usado este tipo de bomba antes. Eu tinha que o alimentar [ao filho] por isso tinha que aprender. Agora, ensino as minhas assistentes domiciliárias o que significa que, cada vez que há uma mudança – o que acontece muitas vezes… a pessoa que vem precisa de aprender muita coisa. Há a bomba, o cuidado com o tubo e a medicação. Leva-me bem duas semanas formá-las.

O trabalho em rede e a advocacia

Há alguns exemplos de trabalho em rede e de acções que foram para além dos seus próprios mundos e necessidades. Contudo, isto não se confinou, surpreendentemente, às mulheres que tinham um passado activista. Lorna, por exemplo, envolveu-se muito no contacto com outras prestadoras de cuidados não remuneradas “porque eles [sistema público de saúde] nunca nos dizem o que está disponível e temos de encontrar o que precisamos sozinhas. Por isso é que, quando vejo outras pessoas com um filho deficiente, encontro-as e falo com elas porque posso ajudá-las”. A incapacidade das agências de saúde para advogar eficazmente em benefício das mulheres, empurrou-as para o papel de porta-vozes dos deficientes, doentes mentais, idosos e outros. Rona, em desespero de causa, levou a sua história aos meios de comunicação e, com o apoio destes, conseguiu uma prestadora de serviços de saúde 40 horas por semana. Isto poderia ter sido visto apenas como uma vitória pessoal mas, ao levar a sua história até aos meios de comunicação, foi-lhe possível fornecer informação que, de outro modo, seria

invisível aos olhos da maior parte das pessoas (muitas das quais poderiam acabar por ser prestadoras de cuidados) e embaraçar um sistema não-responsivo, fazendo-o agir. Por seu lado, o público juntou a sua voz à causa dela, através de cartas ao editor e, por isso, ela criou um novo conhecimento a partir do antigo e mobilizou o conhecimento (Wilson, 2010).

O *focus group* terminou com uma discussão sobre como desenvolver uma rede de trabalho de prestadoras de serviços não remuneradas que pudesse dar apoio moral, algo inestimável, conforme sugerido por Rager (2003) mas, acima de tudo, para falarem como um grupo, desafiando o sistema, em vez de estarem em isolamento permanente. Laura referiu como o facto de ter participado neste estudo “mitigou o meu sentido de isolamento como prestadora de cuidados. Na pequena rede de trabalho de prestadoras de cuidados não remuneradas, para além de a minha voz ser ouvida, os meus sentimentos e os meus medos eram validados. Sentia-me apoiada e esperançada de que juntas poderíamos advogar a mudança”. Os académicos feministas e os educadores de adultos vêem neste facto um resultado importante do processo de indagação- uma maior compreensão da realidade de cada um como um ponto de partida para o conhecimento sobre um contexto mais lato e uma decisão colectiva de trabalhar para a mudança (Hess- Biber & Leavy, 2007; Ironstone-Catteral, 1998; Montell, 1999; Tisdell, 2001; Preece, 2009).

Todavia, a maior parte das histórias de aprendizagem e funcionamento foram histórias de luta e de acção individuais e isto não “vai desaparecer tão cedo para que o sistema mude”. Enquanto as mulheres não avançaram até ao ponto de dizerem que o governo tentava mantê-las afastadas deliberadamente, elas sugeriam que o sentiam como se fosse um objectivo: “quanto mais isoladas estiverem, menos impacto têm”.

Discussão e conclusões

As participantes neste estudo aprenderam a ser aprendentes hábeis e autodirigidas que adquiriram um conjunto de estratégias para aprender os seus papéis tais como ler livros, questionar permanentemente e, embora não muitas vezes, participar em sessões de formação. Outras estratégias incluíam observar, tentar e errar. Apesar de a aprendizagem experimental ser uma prática de grande valor, temos que reconhecer que estas mulheres compreendem perfeitamente que a prática de tentativa e erro tem vidas em jogo. Uma terceira estratégia utilizada foi a Internet. Embora o treino formal para usar equipamento, misturar e administrar medicação e levar a cabo outras tarefas médicas, tais como mudar bombas ou inserir tubos,

fosse mínimo, através do autodidactismo, as mulheres ganharam aquilo a que Wilson (2010) chama “conhecimento focalizado”, neste caso médico e técnico, de tal forma que elas se transformaram em instrutoras e porta-vozes, usando aquilo que aprenderam, lutando para ajudar os outros e proporcionar liderança (Taylor, 2009). As prestadoras de cuidados não remuneradas do nosso estudo aprenderam a realizar tarefas previstas como sendo próprias apenas para cirurgiões especializados ou farmacêuticos. Sem exagero, elas realmente mantêm os seus familiares vivos.

Estas actividades autodirigidas devem ser vistas como empoderadoras no sentido de um maior controlo das situações, de um sentido de agência e mesmo de influência que estas mulheres exerceram no sistema, apesar de muitas vezes apenas em benefício individual, como referiremos posteriormente. O conhecimento é, aqui, realmente, poder, “um recurso capital” como sugere Wilson (2010, p.1) e estas mulheres devem ser aplaudidas por aquilo que aprenderam e pelos ganhos que tiveram. Através das suas práticas autodirigidas, adquiriram uma consciência prática manifesta em disciplinas que cruzam fronteiras, desenvolveram fortes capacidades de comunicação e aprenderam o que precisavam para manter os familiares saudáveis e vivos. Embora muitos estudos sugiram que as mulheres se sentem muitas vezes intimidadas para pôr questões, o que teve algum eco no nosso estudo, muitas delas estão realmente a reunir o conhecimento que as leva a ter coragem, não só de questionar o sistema de saúde mas também de telefonar ao Primeiro Ministro da província e comunicação social, se necessário. Há muito tempo que as feministas alegam que as mulheres possuem habilidades muitas vezes ignoradas, armadilhadas ou apagadas nos discursos do saber legitimado pela sociedade e, em certos momentos, até pelas próprias mulheres (Hayes & Flannery, 2000; Preece, 2009). No entanto, apesar de acharmos que as mulheres eram demasiado modestas acerca do seu conhecimento médico, elas reconheceram o seu poder e o seu conhecimento de tal forma que afastavam as assistentes sociais para controlarem a situação. Elas levam-nos através da literacia da saúde, num continuum de aquisição de “habilidades funcionais de que os indivíduos necessitam para lidar com a sua própria saúde”, em direcção ao que Chovanec and Foss chamam ‘literacia crítica da saúde” (p. 219), de tão variadas maneiras que isto é poderoso e importante. Porém, as suas situações são sempre empoderadoras? Taylor (2009) adverte que “à primeira vista, o conceito de aprendizagem autodirigida parece ser um bem evidente porque põe o aprendente no centro do palco e assegura que seja dada a máxima prioridade às suas necessidades e aos seus interesses” (p. 207). Há certamente marcas nas vidas destas mulheres que

revelam complexidade em torno do poder e do conhecimento.

Ler livros e procurar informação online é uma aprendizagem inestimável mas nem sempre substitui a formação formal e o tipo de aprendizagem que acontece quando se discute e partilha ideias com os outros e se testa compreensões e informação em comparação com o conhecimento de outra pessoa ou de um grupo. Para além disso, também se deve ter cuidado com a Internet. Sendo uma ferramenta tão poderosa como a informação social / trabalho em rede é, também existe muito "lixo" médico online e no serviço de saúde, muito dele para fazer dinheiro encorajando as pessoas a comprar, por exemplo, medicamentos. Existe, ainda, o problema de as pessoas tomarem os sintomas como seus ou vê-los nos outros de acordo com o que leram (Authors, 2007). A literacia da saúde é a capacidade de "atingir a compreensão e, como último objectivo, alcançar a sabedoria", não apenas a capacidade de ler acerca de sintomas (Hawthorne and Klein, 1999, p. 140).

Não uma indicação real no sistema de saúde existente no sudoeste da costa da Terra Nova e Labrador de que os ganhos individuais destas mulheres se tenham traduzido numa mudança na política da qual outros colherão as recompensas. Apesar de, no início, terem falado sobre começarem uma rede de trabalho que pudesse ter uma voz mais forte e mais colectiva, na realidade estão tão ocupadas com os cuidados e tão cansadas que muitas delas tinham dificuldade em imaginar de onde poderiam arrancar o tempo, quanto mais a energia, para isso. Elas agem mesmo sozinhas ou em isolamento porque os "compromissos de cuidados" as impedem de ser mais activas colectiva e publicamente a maior parte das vezes (Preece, 2006, p. 426). Por outras palavras, um sentido colectivo de poder está ausente e a mudança político-social também. Assim, o poder do seu conhecimento focalizado não parece conseguir fazer aquilo que Wilson (2010) sugere ser o mais importante: "fornecer a base para resolver os *nossos* problemas mais difíceis e estar à altura dos *nossos* desafios mais significativos" (p. 7). Os nossos desafios são a destruição do nosso sistema de saúde e uma cegueira de género que é tão palpável quanto invisível.

A aptidão de uma das participantes, pô-la numa posição em que teve de reparar uma máquina de diálise. Demonstrando espírito e empenho, ela fê-lo mas sentiu que foi "cruel", se não perigoso, que o pessoal de saúde esperasse isso, tendo em conta que, afinal, era o equipamento deles. A dura realidade é que é a responsabilidade pessoal destas prestadoras de serviços "não remuneradas" que está no cotidiano do "negócio" de manter as pessoas vivas (Daley, 2006, p. 219).

Isto nega a noção de escolha no que se refere à sua aprendizagem e aos papéis que elas têm que desempenhar diminuindo, assim, muito daquilo a que se chama empoderamento. Realmente, isto também não é aquilo a que Daley (2006) chama "acesso equitativo e sustentável ao conhecimento da saúde". Mais ainda, deveríamos perguntar se é esperado que os prestadores de cuidados pagos nos hospitais, clínicas e outros locais, cumpram estes deveres sem retribuição. A ambas diríamos "ainda não", no Canadá. To both of these we would say 'not yet' in Canada. Apesar de existir a assunção de que, num sistema universal de saúde, os recursos são distribuídos equilibradamente, o nosso estudo também sustenta as opiniões dos académicos e investigadores feministas que afirmam que não o são (i.e. Chovanec and Foss, 2006; Morris et al, 1999; Hanson, 2001). Uma aprendizagem "hábil" combinada com a racionalização económica neoliberal nos cuidados de saúde põe as mulheres em situações de vida e morte, impossíveis com outro tipo de aprendizagem. O que sugerimos aqui é uma inter-relação problemática entre uma ideologia política e uma aprendente autodirigida altamente motivada que podia ter sérias consequências. Os elogios pelo que as participantes sabem e pelo que são capazes de fazer estão bem fundamentados; a transferência de responsabilidade é opressiva e aproveita-se do facto de estas mulheres amarem a sua família e estarem dispostas a ir até ao limite para aprenderem a cuidar deles.

Concluimos este artigo com algumas recomendações. Em primeiro lugar, recomendaríamos que fosse desenvolvida e sustentada uma rede de trabalho de suporte pelos seus pares. Como sugerem Holland (2005), Rager (2003) and Tudiver (1994), uma rede de trabalho cria um espaço seguro onde as mulheres podem aprender umas com as outras e providencias ouvintes constantes para protestar acerca do sistema de saúde ou da sua situação. Concomitantemente, seria também um espaço para que elas se tornassem uma voz mais colectiva, exigindo mudanças que teriam mais hipótese de ter um impacto no sistema do que partindo apenas dos indivíduos. Tendo em conta os constrangimentos pessoais, as reuniões poderiam ser cara a cara mas também virtuais, dado que todas as mulheres têm acesso a computadores. Todavia, isto, só por si, é insuficiente de muitas formas, meras adições à responsabilidade esmagadora que estas mulheres têm na sua vida. Ainda, como os académicos feministas sugeriram, e as mulheres neste estudo também referiram, o pessoal de enfermagem e outro do sistema de saúde também é mal pago e sobrecarregado de trabalho. Apelamos, portanto, a que existam espaços estruturados para diálogo entre os prestadores de cuidados remunerados e não remunerados para discutirem as suas necessidades e preocupações "comuns" tendo em conta a saúde pública. Deste modo, poderiam trabalhar juntos para

resolverem “problemas relacionados com a saúde quer ao nível individual, quer ao nível comunitário” (Daley, 2006, p. 233). Em terceiro lugar, sugerimos que sejam desenvolvidos melhores mecanismos de educação e formação. Para atingir este objectivo, seria feita uma campanha que alerte o público para o facto de tantas mulheres estarem a cuidar de outros sem a formação médica que poderiam acreditar ser fundamental para o desempenho deste papel, apesar das suas fortes estratégias de aprendizagem e conhecimento.

Não obstante o sistema de saúde universal do Canadá continuar a ser um dos melhores do mundo, como em muitas outras situações, existe cegueira de género, bem como existem ajustamentos neoliberais que temos que desafiar e transformar activamente. Se a literacia da saúde, a aprendizagem autodirigida e o conhecimento são verdadeiramente poder, então, deixem-nos torná-los assim em toda a linha.

Referências

Armstrong, P., C. Amaratunga, J. Bernier, K. Grant, A. Pederson, and K. Wilson. 2002. *Exposing privatization: Women and health care reform in Canada.* Aurora: Garamond Press.

Botting, I. 2000. *Health care restructuring and privatization from women’s perspective in Newfoundland and Labrador.* St. John’s: Department of History and Coasts Under Stress Project, Memorial University.

Botting, I., B. Neis, L. Kealey, and S. Solberg. 2002. *Health care restructuring and privatization from women’s perspective in Newfoundland and Labrador.* St. John’s: Memorial University of Newfoundland and Labrador.

Butterwick, S. & Selman, J. (2003). Deep listening in a feminist popular theatre project: Upsetting the position of audience in participatory education. *Adult Education Quarterly*, 54(7), 7-22.

Canadian Caregivers Coalition. 2004. *Caregiver best practice resource guide for community health providers*. Ottawa: VON Canada

Candy, P.C. 1991. *Self-direction for lifelong learning. A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey -Bass.

Chovanec, D. and K. Foss. 2006. Adult education and health: Words get in the way? In T. Fenwick, T. Nesbit and B. Spencer (Eds), *Contexts of adult education*: *Canadian perspectives* (p. 218-229). Toronto: Thompson Educational Publishing.

Collins, A. (2006). How can society foster self-directed learning? *Human Development* 49, 225-228.

Daley, B. 2006. Aligning health promotion and adult education for healthier communities. In S. Merriam, R. Courtney and R. Cevero (eds), *Global issues in adult education* (pp. 231-242). San Francisco: Jossey -Bass.

Greenberg, D. (2001). A critical look at health literacy. *Adult Basic Education*, 11(2), 67-79.

Gubrium, J.F., Sankas, S. and Luborsky, M. (1994). Identification and analysis of themes and patterns. In J.F. Gubrium and S. Sankas (Eds), *Qualitative methods of research*, (pp.101-124). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Hayes, E. & Flannery, D. (2000). *Women as learners: the significance of gender in adult learning*. San Francisco: Jossey -Bass.

Haslam, Donna (1994). Public policy that is hazardous to women's health. *Canadian Women's Studies*14(3), 114-116.

Hay, Donna (2005). *Time for action on unpaid caregiving: Research points the way*. Ottawa: Canadian Policy Research Network.

Heitlinger, Anne (2003). The paradoxical impact of health care restructuring in Canada on nursing as a profession. *International Journal of Health Services*, 33(1), 37-54.

Hesse-Biber, Sharlene & Leavy, Patricia (2007). *Feminist research practice*. London: Sage Publications.

Holland, E. (2005). *Caregivers out of isolation: Strengthening caregiver supports*. Retrieved October 25, 2009 from www.caregiversNL.ca

Lorde, A. (1984). *Sister outsider*. Freedom, CA: Crossing Press.

Ironstone- Catteral, P. (1998). *Feminist research methodology and women's health: A review of literature*. Ontario: York University.

Irvine, B., Ferguson, S. & Cackett, B. (2005). *Background Briefing: The Canadian Health Care System*. Available online at: google (accessed 7 January 2011).

Jossberger a, H. Brand- Gruwela, S., Boshuizena H., and Wielb, M. (2010), The challenge of self-directed and self-regulated learning in vocational education: a theoretical analysis and synthesis of Requirements. *Journal of Vocational Education and Training*, 62(4), 415-440.

Levett -Jones, T.L. (2005). Self-directed learning: Implications and limitations for undergraduate nursing education. *Nurse Education Today*25, 363–8.

Martin, L., Ruder, T., Escarce, J., Ghosh-Dastidar, B., Sherman, D., Elliott, M., Bird, C., Fremont, A., Gasper, C., Culbert, A. and Lurie, N. (2009). Developing predictive models of health literacy. *Journal of General Internal Medicine*. 24(11), 1211-1216.

Montell, F. (1999). Focus group interviews: A new feminist method. *National Women's Studies Journal*. 11(1), 44-71.

Morris, M., J. Robinson and J. Simpson, J. (1999). *The changing nature of home care and its impact on women's vulnerability to poverty.* Ottawa: Status of Women Canada.

Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: A challenges for contemporary health education and communication strategies in the 21st Century. *Health Promotion International*, 15(3), 259-267

Novak, D., Moulden, P., Peterson, E., Rinaldi E., Charaniya, N., Malekpour, S., Churchill, D., Kostka, J. (2008) Shared governance in an adult education doctoral program: Self-directed learning meets democratic process – A delicate balance of intent, implementation, and impact. *Proceedings of the 49 th Adult Education Research Conference*, The University of Missouri, St. Louis.

Preece, J. (2009). Feminist perspectives in lifelong learning. In P. Jarvis (Ed), *The*

Routledge international handbook of lifelong learning, (pp. 423-433). London: Routledge.

Rager, K. (2003). The self-directed learning of women with breast cancer. *Adult Education Quarterly*, 53(4), 277-293.

Rai, S. (2007). Deliberative democracy and the politics of redistribution: The Case of the Indian Panchayats. *Hypatia*, 22(4), 64-80.

Richard, T. Kasuya, D., Polgar -Bailey, P. & Takeuchi, R. (2000). Caregiver burden and burnout. *Postgraduate Medicine Online,*108(7), 2-14.

Taylor, Ed. 2009. A critique of self-directed learning in the modern context. In P. Jarivs (Ed), *The Routledge international handbook of lifelong learning*(pp. 207-213). London: Routledge.

Tisdell, Libby (2001). The politics of positionality. In Power in practice, ed, M. Cervero and A.Wilson, 145-163. San Francisco: Jossey -Bass.

Tudiver, Sari (1994). Canadian women's health network: One step back, two steps forward. *Canadian Women's Studies*, 14(3), 96-100.

Tusting, K. & Barton, D. (2003). *Models of adult learning: A literature review*. Leicester: NIACE.

Wilson, Arthur (2010). *Knowledge power: Interdisciplinary education for a complex world*. Milton Park: Routledge.

No exit

Mary Jo Bang

The story is written,
Here is the kingdom-castle and castle
Turret seen from a train. The interruption

To the ongoing sight line.
She had come from being the slip
Of a girl without a clue to someone

Who knew. She came from the room.
On the table, the empty vessel of the word missing
In the figurative and literal language.



Sense sortida.

Mary Jo Bang

La història està escrita,
ací està el regne : torreta de castell
i castell vist des d'un tren. Interrupció

per a la mirada en curs.
Ella havia passat de ser noia
sense cap a ser algú

amb coneixement.
Sobre la taula, el recipient buit de la paraula absent
en llenguatge literal i figuratiu.



Sin salida.

Mary Jo Bang

La historia está escrita,
aquí está el reino: torreta de castillo
y castillo visto desde un tren. Interrupción

para la mirada en curso.
Ella había pasado de ser chica
sin cabeza a ser alguien

con conocimiento.
Sobre la mesa, el vaso vacío de la palabra ausente
en lenguaje literal y figurativo.



Sem saída.

Mary Jo Bang

A história está escrita,
Eis o reino: castelo e torreão
Do castelo vistos de um comboio. A interrupção

Até à linha do horizonte.
Ela transformara-se
De uma rapariga ignara em alguém

Que sabia. Vinha da sala.
Sobre a mesa, o vaso vazio da palavra ausente
Na linguagem figurativa e literal.