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.

Institut Paulo Freire de Espanya ·
https://www.rizoma-freireano.org/aprenentatge-permanent-per-a-un-desenvolupament-interconnectat/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

 Licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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.

 Licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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).

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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).